

Univerzita Karlova v Praze
Husitská teologická fakulta

Diplomová práce

Praha 2009

Petr Číško

Univerzita Karlova v Praze
Husitská teologická fakulta

Diplomová práce

**Hodnocení v současné škole se zaměřením na druhý stupeň
základní školy**

The Assessment in Current Lower Secondary School

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc.

Autor:

Petr Číško

2009

Na tomto místě bych rád poděkoval doc. PhDr. Miroslavě Váňové, CSc., za její laskavý přístup, ochotu a čas, který mi věnovala. Její rady a připomínky pro mě byly přínosem.

„Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem Hodnocení v současné škole se zaměřením na druhý stupeň základní školy vypracoval samostatně s použitím uvedených pramenů a literatury.“

V Praze dne 5. 8. 2009

Petr Číško

Anotace v českém jazyce

Diplomová práce pojednává o hodnocení v současné škole s důrazem na druhý stupeň základních škol. Ve třech tematických celcích se autor zabývá vysvětlením pojmů hodnocení a školní hodnocení, dále pak aspekty ovlivňujícími kvalitu hodnocení (kritéria hodnocení, dovednost žáků hodnotit a sebehodnotit). Závěrečná část se věnuje dvěma nejčastějším formám hodnocení a to známkování a slovnímu hodnocení. Práce je zakončena vyhodnocením praktického výzkumu, jehož cílem bylo zjištění, jak s hodnocením pracují pedagogové, a to především s klasifikací, jakožto nejrozšířenější formou hodnocení.

Anotace v anglickém jazyce

This diploma thesis concentrates on the assessment in current lower secondary school. The author divides the topic into three parts: explanation of term assessment and school assessment, followed by aspects influencing the quality of assessment (criteria for assessment, the ability of students to assess and self-assess). The final part deals with two most common forms of assessment which are marking and verbal assessment. The diploma thesis is concluded with assessment of practical exploration. Its aim is findings in the area of practical usage of assessment provided by teachers, especially with marking as the most common form of assessment.

Klíčová slova v českém jazyce

Hodnocení, Škola, Klasifikace, Slovní hodnocení, Učitel, Žák

Klíčová slova v anglickém jazyce

Assessment, School, Marking, Verbal Assessment, Teacher, Pupil

OBSAH

ÚVOD	8
1. VYMEZENÍ POJMU HODNOCENÍ	9
1.1. Co je hodnocení?	9
1.1.1. Hodnocení jako součást veškeré lidské činnosti	10
1.2. Školní hodnocení	11
2. FUNKCE HODNOCENÍ	14
2.1. Informativní funkce hodnocení	16
2.1.1. Obsahová analýza výkonu	17
2.1.2. Jaké informace má hodnocení žáku, učiteli nebo rodiči podávat?	17
2.2. Motivační funkce hodnocení	18
2.3. Regulativní funkce hodnocení	20
2.4. Výchovná funkce hodnocení	20
2.5. Prognostická funkce hodnocení	20
2.6. Diferenciační funkce hodnocení	21
2.6.1. „Nálepkující“ hodnocení	21
3. KRITÉRIA A NORMY HODNOCENÍ	24
3.1. Rozdíl mezi kritériálním a normativním hodnocením	24
3.2. Norma	25
3.2.1. Individuální vztahová norma	25
3.2.2. Sociální vztahová norma	26
3.3. Kritéria hodnocení	27
3.3.1. Co je kritérium hodnocení?	28
3.3.2. Indikátory	29
3.3.3. Jak zařadit kritéria do práce třídy	30
3.3.4. Sady kritérií	32
3.3.4.1. Rozdělení kritérií podle důležitosti	33

4. DOVEDNOST HODNOCENÍ A SEBEHODNOCENÍ	35
4.1. „Vzdálené“ hodnocení	35
4.2. Rozvíjení dovednosti hodnotit a sebehodnotit	37
5. PŘEDNOSTI A MEZE ZNÁMKOVÁNÍ	40
5.1. Znamka a funkce informativní	40
5.2. Znamky a motivace	42
5.2.1. Strach ze známek	43
5.3. Znamka jako symbol	43
6. PŘEDNOSTI A MEZE SLOVNÍHO HODNOCENÍ	45
6.1. Slovní hodnocení a funkce informativní	45
6.2. Slovní hodnocení a motivace	46
6.3. Úskalí slovního hodnocení	47
7. PRAKTICKÁ ČÁST	49
7.1. Vyhodnocení odpovědí na otázky dotazníku	50
7.2. Závěrečné shrnutí	67
ZÁVĚR	69
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	70
SEZNAM PŘÍLOH	72

ÚVOD

Tématem diplomové práce je hodnocení na druhém stupni základní školy. Školní hodnocení je činností, prostřednictvím které může učitel svým žákům významně pomoci, ale bohužel i ublížit. Proto není divu, že se hodnocením ve škole zabývá řada autorů v článcích uveřejněných v různých periodikách a v odborných publikacích. Problematice školního hodnocení se věnuje i sám autor, v průběhu studia pojednal o daném tématu ve dvou pracích menšího rozsahu. To se stalo také důležitým faktorem při výběru tématu této diplomové práce.

Jak již bylo naznačeno, k tématu se vyskytuje dostatek informačních zdrojů. K získání literatury autor využíval knižní fondy Národní pedagogické knihovny Komenského, Ústřední knihovny Pedagogické fakulty UK, Knihovny Husitské teologické fakulty i Městské knihovny v Praze. Za významný informační pramen považuje autor publikaci Jana Slavíka *Hodnocení v současné škole*, ze kterého hojně cituje i řada dalších odborníků.

Práce je rozdělena do tří tematických celků. V prvním z nich autor vysvětluje pojmy hodnocení a školní hodnocení. Následně se zabývá funkcemi hodnocení a jejich dělením.

Ve druhé části se autor dotýká kvality školního hodnocení. Vysvětluje rozdíly mezi kritériálním a normativním hodnocením, uvádí příklady jejich užití. Poukazuje na vhodnost používání kritérií a nabízí možnosti, jak je zařadit do práce třídy. Poté autor upozorňuje na význam žákovy dovednosti hodnotit a sebehodnotit. Zmiňuje techniky a postupy, jak je možné tyto schopnosti u žáků rozvíjet.

Třetí část je věnována přednostem a mezím dvou forem hodnocení, které bývají často stavěny proti sobě: známkování a slovní hodnocení. Autor se snaží postihnout největší nedostatky a pozitiva obou forem. Nedomnívá se, a v tomto směru se staví kriticky k úvahám některých autorů, že je vhodné stavět oba způsoby hodnocení striktně proti sobě. Obě formy mohou být nevhodné, není-li jich správně používáno.

Diplomová práce se zaměřuje na kvalitu hodnocení v současné škole. Součástí práce je výzkum, zjišťující jak pedagogové pracují s hodnocením, a to převážně s jeho nejrozšířenější formou – klasifikací.

1. VYMEZENÍ POJMU HODNOCENÍ

1.1. Co je hodnocení?

Hodnocení je zcela běžnou a přirozenou součástí lidského života. Každý z nás hodnotí ostatní a zároveň je ostatními od malička hodnocen. Je to jedna ze schopností, která nás činí člověkem a odlišuje od zvířat.

Hodnocení používáme velice často: „*Krásný gól!*“; *Výborný vtip! Ten mě pobavil!*“; „*Příjemná hudba*“; „*Nevěřím mu ani slovo, myslím, že lže...*“. Takových a spoustu jiných hodnotících soudů vyřkneme v běžném životě celou řadu. Reagujeme tak na různé podněty z okolí, na sportovní výkony, výroky politiků, hodnotíme své blízké. Hodnotící soudy pronášíme většinou zcela nevědomky. Je nutné si uvědomit, že takové hodnotící soudy budou značně subjektivní. Člověk hodnotí dle svého přesvědčení, zájmu, vkusu nebo na základě nějaké zkušenosti.

V obecné rovině platí, že *„hodnocení je porovnávání něčeho s něčím, kdy rozlišujeme lepší od horšího a vybíráme lepší nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení horšího“*¹. Při hodnocení zpravidla pohlížíme na nějaký objekt našeho zájmu neboli předmět hodnocení. Předmět hodnocení porovnáváme buď s nějakým jiným srovnatelným objektem, nebo s nějakým ideálním vzorem, normou. Běžné jsou samozřejmě i situace, kdy nepotřebujeme vybrat pouze ten „nejlepší“ objekt, ale potřebujeme jednotlivé objekty uspořádat do jakési škály.² Hodnocení je tedy procesem *„porovnávání, rozlišování, výběru a uspořádání objektů“*³.

Se složitějšími objekty však přímo úměrně stoupá i náročnost hodnocení. Podle J. Mareše je hodnocení složitá aktivita, která obsahuje prvky *„zorientování se, rozhodování mezi možnostmi, porozumění, ocenění, uspořádání, zaujetí stanoviska, reagování na skutečnost atd.“*⁴ Podle J. Slavíka je hodnocení dovednost, kterou člověk může, ale nemusí dobře zvládat.⁵ *„Hodnocení je dovednost, která umožňuje rozlišovat jevy důležité od lhostejných a mezi důležitými jevy odlišovat dobré od špatných. Hodnocení patří*

¹ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 15.

² Vytvoření takového žebříčku je prvním předpokladem pro známkování.

³ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 17.

⁴ MAREŠ, J. *Studentské posuzování jako jedna z metod hodnocení vysokoškolské výuky*. In: SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 22.

⁵ Srov. kap. 4.

neoddělitelně k hodnotám, souvisí s jejich uvědomováním, objevováním, vyzdvihováním, potvrzováním nebo zpochybňováním a kritizováním.“⁶

Můžeme tedy říci, že hodnocení je reakcí na nějakou skutečnost, na vnímaný objekt nebo skupinu objektů, které poznáváme a poté porovnáváme buď mezi sebou, nebo s nějakým ideálním objektem (vzorem), na základě kritérií, které mohou být získané, vrozené nebo předem jasně dané.

1.1.1. Hodnocení jako součást veškeré lidské činnosti

Člověk většinu svých činností koná apriorně na základě nějaké představy, předem daného cíle, kterého by svou činností chtěl dosáhnout. Na počátku stojí myšlenka, přání, potřeba nebo představa, která později nabývá konkrétnějších rozměrů a stává se cílem.

Nejprve je nutné zmapovat, za jakých podmínek je možné činnost vedoucí k dosažení cíle realizovat. Podmínky to mohou být vnější (sociální vztahy, komunikace, přírodní podmínky, jazyk, společensky uznávané hodnoty aj.) nebo vnitřní, což je dosavadní „výbava“ člověka (soubor znalostí, dovedností a zkušeností, kterými daný jedinec disponuje)⁷.

Dalším krokem bude plánování činnosti. Jedná se o promyšlení vhodného postupu, vytvoření časového harmonogramu, organizaci dílčích aktivit a s tím spojený výběr vhodných prostředků⁸, které nám umožní cíle dosáhnout.

Následuje vlastní realizace činnosti a po ní vyhodnocení výsledků. Hodnocení je vlastně konfrontací naší cílové představy s produktem naší činnosti. Hodnotíme jistě i předchozí kroky činnosti – podmínky, prostředky, dílčí kroky aj. Podle Z. Koláře a R. Šikulové se jedná o tzv. „*proces kontinuálního hodnocení*“⁹.

Jak je patrné ze schématu na obr. č. 1, hodnocení je zcela jistě běžnou součástí lidské činnosti. Zajišťuje výběr nejvhodnější cesty, která má vést k naplnění představy a tedy i k dosažení cíle. Hodnocení je pro nás zpětnou vazbou, která nám umožňuje nápravu

⁶ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 22.

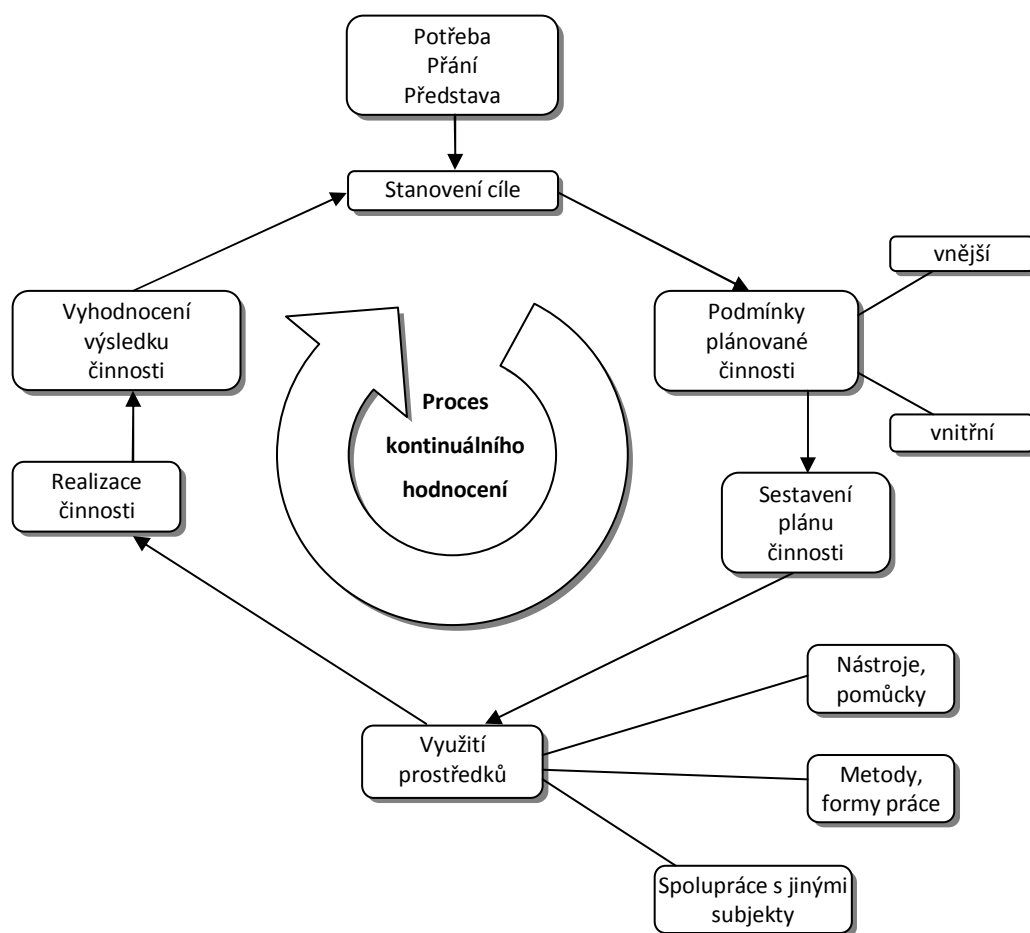
⁷ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*, Praha: Grada, 2005, s. 9-10.

⁸ Různé pomůcky, nástroje, ale i metody nebo spolupráce s jinými lidmi.

⁹ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*, Praha: Grada, 2005, s. 10.

chybných nebo nedostatečných výkonů a zabraňuje nakupení omylů. Jestliže je hodnocení kvalitní, může být „předpokladem úspěšného průběhu a uspokojivých výsledků činnosti“¹⁰.

Obr. 1 – „Proces kontinuálního hodnocení“



(zdroj: SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 21.)

1.2. Školní hodnocení

Školní hodnocení je specifickým případem hodnocení. Ve své podstatě je srovnatelné s hodnocením v jakémkoli oboru lidské činnosti. Něčím se však přece liší. Na rozdíl od např. soudnictví, vědy, trhu nebo obchodu je hodnocení ve škole zcela unikátní. Dochází k němu uvnitř jedinečné sociální instituce – školy. Týká se zvláštního procesu –

¹⁰SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 21.

výuky, a jejich činitelů – učitelů a žáků.¹¹ Je pramenem ojedinělé zkušenosti, kterou nelze získat jinde než ve škole.

Hodnocení ve škole může mít mnoho podob, např.: „dobře...“, „chyba“, „...výborně Honzo“ apod. Hodnocení můžeme vyjádřit slovem, číslem (známkou, body, procenty), pokývnutím hlavy, mimikou obličeje. Školní hodnocení však neprobíhá pouze v interakci učitel – žák. Žáci hodnotí sami sebe i své spolužáky,¹² učitel je hodnocen žáky a rodiči, případně se zamýšlí nad svým výkonem třeba i spolu se školními inspektory nebo hospitujícími kolegy.

Podle J. Slavíka je do pojmu školního hodnocení zahrnuto široké spektrum hodnotících aktivit. Školním hodnocením rozumí „všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“¹³. Autor se domnívá, že i nepatrné hodnotící procesy, které nějak souvisí s výukou, mohou ovlivňovat její průběh a výsledky.

Podle J. Skalkové můžeme hodnocení chápat jako „zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování“, které může mít v praxi nejrůznější podoby: „od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, opakování určité myšlenky, pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, projevu zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí apod.“¹⁴

O školním hodnocení hovoří i A. Tuček, který vnímá hodnocení jako „každé a veškeré projevené mínění učitele a školy o vlastnostech a činech žáka“¹⁵. S pojetím hodnocení jako veškerým projeveným míněním o vlastnostech žáka by dnes jistě mnozí učitelé nesouhlasili.¹⁶

M. Pasch a kol. chápe hodnocení jako „systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků.“ Jedná se o „činnost systematickou, tj. připravenou a organizovanou a opakovaně prováděnou, jejíž výsledky

¹¹ SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika, Praha: Grada, 2007, s. 118-119.

¹² Srov. kap. 4.

¹³ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 23.

¹⁴ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, Praha: Grada, 2007, s. 176.

¹⁵ TUČEK, A. *Problémy školního hodnocení*, Praha: SPN, 1966, s. 6.

¹⁶ Srov. kap. 2.6.1

jsou podrobovány revizím či opravám“¹⁷. S tím však polemizuje J. Slavík, podle kterého se autorovi touto definicí „*pedagogického hodnocení*“¹⁸ podařilo nastínit pouze část problematiky hodnocení ve škole. Pedagogické hodnocení je podle J. Slavíka systematicky pedagogicky řízenou a rozvíjenou stránkou školního hodnocení.¹⁹ Jedná se především o činnost učitele, spontánní hodnotící procesy ze strany žáků a rodičů se zde zcela vytrácejí.

V návaznosti na vymezení pojmu *pedagogické hodnocení* M. Pasche můžeme říci, že hodnocení žáků ve vyučování je jedním z mála hodnocení v životě člověka, které je ve své podstatě systematické. Většina ostatních hodnocení, se kterými se člověk během svého života setkává, jsou spíše hodnocení nahodilá, všeobecná, úzce specializovaná.

Školní hodnocení je důležitou součástí výuky. Měří hloubku a šíři znalostí a dovedností. Bývá kritizováno, že ne vždy je přesné a spolehlivé. Výsledky hodnocení nejsou zárukou budoucího kvalitního výkonu žáka. Je-li hodnocení provedeno správně, dokáže žáka inspirovat, motivovat a dodává mu zpětnou vazbu. Školní hodnocení je nepochybně nejčastějším tématem, o kterém se v souvislosti se školou v českých rodinách hovoří.

¹⁷ PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál 1998, s. 104.

¹⁸ PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál 1998, s. 104.

¹⁹ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 24.

2. FUNKCE HODNOCENÍ

Školní hodnocení je důležitou součástí vyučovacího procesu. Jestliže chceme, aby bylo smysluplné, mělo by plnit určité funkce. Povaha hodnocení i jeho dopady se liší podle toho, která funkce v hodnocení momentálně převládá. Kromě toho, každá jednotlivá funkce hodnocení může mít v různé situaci odlišné důsledky na psychiku žáka. Proto je důležité mezi nimi rozlišovat. Učitel by měl do svého hodnocení zahrnovat různé funkce podle toho, jak chce na žáka působit, případně co chce prostřednictvím svého hodnocení sdělit.

V odborné literatuře se můžeme setkat s rozlišnými pohledy na dělení a počet funkcí hodnocení. Objevují se případy, kdy k označení jedné funkce je užíváno více výrazů (např. dochází ke spojování funkce informativní, kontrolní a regulační, funkce diagnostické a prognostické apod.).

J. Slavík předkládá jako základní obecné funkce z hlediska školy a širší společnosti funkci orientační, didaktickou a oficiální.²⁰ Ve vztahu k žákovi pak autor uvádí funkci motivační, poznávací a konativní.²¹ Podle J. Slavíka motivační funkce hodnocení souvisí s emocionální – citovou stránkou hodnocení. *„Bezprostředně se týká citů a prožitků člověka, který hodnotí nebo který je hodnocen, a proto s ní v pedagogické praxi není snadné zacházet.“*²² Poznávací funkce je spojena hlavně s intelektuální – rozumovou stránkou hodnocení. Konativní funkce souvisí s lidskou vůlí k činu.

Funkce hodnocení se objevují v činnosti učitele vždy v určitém komplexu. Učitel upřednostňuje jednotlivé funkce podle toho, čeho chce svým hodnocením v dané situaci dosáhnout – např. zda chce žákovi poskytnout korektivní zpětnou vazbu nebo chce žáka motivovat, zdali chce usměrňovat jeho učební činnost, zda mu chce pomoci osvojit si účinnější metody práce či zda chce podat rodičům zprávu o průběhu žákovy práce.

²⁰ Viz tabulka č. 1.

²¹ Viz tabulka č. 2.

²² SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 17.

Tab. 1 – Orientační, didaktická a oficiální funkce hodnocení ve výuce²³

	FUNKCE ORIENTAČNÍ	FUNKCE DIDAKTICKÁ	FUNKCE OFICIÁLNÍ
cíl hodnocení	poskytnout učiteli rychlou orientaci v sociální atmosféře třídy, přinést informace o osobnostech žáků	obstarat výběr učiva, plánování výuky, poskytnout zpětnou vazbu při reflexi výuky, pro účely výuky rozřadit žáky do výkonnostních skupin	splnit úřední požadavky (např. psát oficiální zprávy o prospěchu a chování žáků)
kdy hodnotit	především v prvních týdnech výuky; poté příležitostně v průběhu školního roku	denně v průběhu školního roku	opakovaně v průběhu školního roku
jak získat informace	žáky průběžně pozorovat	žáky cíleně pozorovat	pomocí testů, formalizovaného hodnocení
způsob záznamu	přirozená paměť učitele; příležitostně zapsané postřehy o žácích nebo celé třídě	zapsané přípravy na hodinu nebo záměrné zapamatování	formalizované záznamy do klasifikačního zápisníku, příp. do žákovské knížky nebo na vysvědčení
převládající psychická dimenze	cit, rozum	rozum, cit	rozum

Tab. 2 – Motivační, poznávací a konativní funkce hodnocení²⁴

	FUNKCE MOTIVAČNÍ	FUNKCE POZNÁVACÍ	FUNKCE KONATIVNÍ
cíl ve výuce	směřovat pozornost k určitým hodnotám, přitahovat nebo odpuzovat	rozlišovat hodnoty a významy, ukazovat jejich souvislosti	aktivizovat, pobízet k činnému dosazování či udržování hodnot
převládající psychická dimenze	Cit	rozum	vůle
typické uplatnění ve výuce	seznamování žáků s novým učivem, (sebe)hodnocení chování a postojů žáků	rozvíjení a prohlubování znalostí	utuzování znalostí a jejich následné využití; (sebe)hodnocení výkonů žáků

²³ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 20.

²⁴ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 18.

2.1. Informativní funkce hodnocení

Prostřednictvím hodnocení předává učitel žákovi zprávu o průběhu, případně výsledku jeho práce. Žák se skrze hodnocení dovídá, jak se mu podařilo přiblížit k předem stanovenému cíli, jak kvalitní byl jeho výkon ve srovnání s ostatními hodnocenými výkony spolužáků, na jaké úrovni je jeho učební činnost, jaká je kvalita osvojených norem jednání a chování.²⁵ Jinými slovy, hodnocení žáka informuje o stavu jeho nabytých znalostí a dovedností, popřípadě i o úrovni žákova chování.

Pro žáka jsou významné hlavně informace o průběhu učení, obdržené v době, kdy je ještě může využít k úpravám postupu, tedy v průběhu učení. Takové informace jsou žákovi zpětnou vazbou, udávají další směr jeho činnosti. Zpětná vazba je nezbytnou součástí kvalitního učení – „*posiluje jeho smysluplnost a udržuje žákův zájem*“²⁶. Důležitým rysem zpětné vazby je její zaměření na žakovu činnost (případně chování), nikdy nehodnotí jeho osobnost.

Školní hodnocení však neslouží pouze jako korektivní zpětná vazba žákovi. Je bezesporu „*nejsilnějším komunikačním pojítkem mezi školou a rodinou*“²⁷. Hodnocení ve škole, ať už se jedná o známky nebo jinou formu hodnocení, je nejčastěji vyměňovanou informací mezi učiteli, žáky a rodiči. Na základě této informace se pak rodiče většinou rozhodují, zda je školní přípravě jejich dítěte nutno věnovat větší pozornost. Kromě toho se rodiče skrze hodnocení dovídají, „*oč škola usiluje, co považuje za důležité, na co dává důraz a o co jde v učení*“²⁸.

I učiteli poskytuje školní hodnocení možnost určité zpětné vazby. Na základě výkonů svých žáků si může nastavit jakési „zrcadlo“ své práce a tím kontrolovat úroveň a kvalitu své vyučovací činnosti. S takto získanými informacemi může učitel usměrňovat svou pedagogickou činnost. Informativní funkce hodnocení zde pro učitele zastává i funkci diagnostickou a kontrolní.

²⁵ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*, Praha: Grada, 2005, s. 47.

²⁶ NOVÁČKOVÁ, J. Přednosti a rizika různých forem hodnocení: příspěvek pro kulatý stůl SKAV 17. 2. 2005, *Učitelské listy*, roč. 12, 2004/2005, č. 8, s. 6.

²⁷ JAROŠOVÁ, Z. Známkování není totéž co hodnocení, *Moderní vyučování*, roč. 10, 2004, č. 8, s. 8.

²⁸ KOŠTÁLOVÁ, H., STANG, J., MIKOVÁ, Š. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*, Praha: Portál, 2008, s. 16.

2.1.1. Obsahová analýza výkonu

Žák může využít hodnocení učitele jako informaci o svém kvalitním či nekvalitním výkonu. Zároveň mu tato zpráva napomáhá kriticky analyzovat svou činnost. „Aby učitelovo hodnocení mělo pro žáka skutečně informační hodnotu, měl by učitel provádět tzv. obsahovou analýzu výkonu.“²⁹ Obsahová analýza výkonu znamená, že učitel sám nebo společně s žákem³⁰, podá žákovi zprávu o tom, co všechno již žák za určitou dobu vzhledem k dané normě zvládl, jaké učivo si osvojil a kolik toho umí, s jakým nasazením, úsilím, popřípadě s jakou pomocí to dokázal.

Účelem takové analýzy není jen zhodnotit dosavadní žákovu činnost, ale i zkontrolovat pracovní postupy, popřípadě učební styl. Ukázat žáku chyby, kterých se dopustil, informovat o nesprávných pracovních postupech. Poradit mu, jak pokračovat v práci, na co se zaměřit a co zlepšit.

Taková komplexní zpráva má pro žáka nejen motivační a regulační význam, ale i zkvalitňuje vztah mezi učitelem a žákem; navozuje důvěru žáka v učitele. Zároveň tato obsahová analýza výkonu „výrazněji směřuje spíše než k výsledku učební činnosti k samotnému procesu žákova učení, k metodám učení, k postupům a prostředkům, kterých žák využívá při své učební činnosti“³¹.

2.1.2. Jaké informace má hodnocení žáku, učiteli nebo rodiči podávat?

- **Konkrétní**

Pouze plně konkrétní zprávy o znalostech, dovednostech, postoji žáka k úkolům a o používané učební strategii, jsou učiteli ku prospěchu při promýšlení a plánování dalšího postupu učení. Žákovi pomáhají porozumět učebním cílům. Na základě toho je pak žák schopen naučit se klást si některé učební cíle i samostatně.

²⁹ AMONAŠVILI, Š. A. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků*. In: KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*, Praha: Grada, 2005, s. 47

³⁰ Případně s ostatními spolužáky.

³¹ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*, Praha: Grada, 2005, s. 48.

- **Včasné a časté**

Jestliže má žák upotřebit informace, které od svého učitele prostřednictvím hodnocení získává, je důležité, aby tyto informace dostával časně a průběžně. Pokud tyto informace obdrží pozdě, zvyšuje se pravděpodobnost, že je nezužítkuje. „*S rostoucím časovým odstupem se platnost informací omezuje, neboť potřeby žáka se poměrně rychle vyvíjejí a proměňují.*“³²

- **Kvalitní**

Na kvalitu informací má vliv především osoba hodnotitele, v našem případě tedy učitele. Měl by se vyvarovat stereotypů, kdy dochází k tzv. „škatulkování“ žáků. Učitel pak může podlehnout tendenci vidět např. u zlobivého žáka špatný výkon apod. Kvalita informací je také spjata s kvalitou úkolu, během kterého byly informace získány. Pokud byl úkol příliš obtížný (nebo naopak velmi jednoduchý), nepodaří se nám získat informace, které by skutečně vypovídaly o tom, čeho jsou žáci schopni. Stejně tak je důležité ověřit si, zda žáci plně porozuměli zadání úkolu, zda nebyli rušeni nějakými vnějšími vlivy apod. Vyloženě destruktivní účinek mohou mít nekvalitní informace, stanou-li se podkladem pro souhrnné hodnocení.

2.2. Motivační funkce hodnocení

Motivační funkce je nejhojnější a nejvyužívanější funkcí hodnocení. Hodnocením můžeme docílit zvýšení motivace žáka v učebních činnostech. Stejně tak můžeme žáka prostřednictvím hodnocení k jakékoliv učební aktivitě demotivovat. Záleží to na více faktorech, které budou následně nastíněny.

Motivaci lze podle J. Čápa a J. Mareše definovat jako „*souhrn hybných momentů v osobnosti a v činnosti – ze souhrnu toho, co člověka pobízí, aby něco udělal, nebo co mu v tom zabraňuje*“³³. Motivace je úzce spjata s potřebami člověka. Především s potřebami sociálního charakteru: potřeba osobního vztahu, potřeba úspěchu, uznání druhými lidmi,

³² JOHNSTON, P. *Assessment conversation*. In: KOŠTÁLOVÁ, H., STANG, J., MIKOVÁ, Š. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*, Praha: Portál, 2008, s. 16.

³³ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, In: KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*, Praha: Grada, 2005, s. 45.

potřeba výkonu, potřeba úcty a sebeúcty, potřeba být kladně hodnocen a kladně přijímán, potřeba poznání, potřeba seberealizace.³⁴

Z předchozího výčtu potřeb vyplývá, že význam motivace ve školním hodnocení je značný, protože se více či méně všech těchto potřeb týká.³⁵ Zasahuje do intimní osobní sféry žáka, a proto s ní v pedagogické praxi není snadné zacházet.³⁶

Učitel musí svého žáka dostatečně znát, chápat jaké jsou jeho potřeby. Musí si uvědomit, které potřeby jsou pro žáka nejdůležitější, které je třeba „*hodnocením (ale nejen hodnocením) podporovat, posilovat a které naopak oslabovat*“³⁷. Na základě toho pak může na žáka efektivně působit.

Stejně tak, jako může vhodně volené hodnocení žáky motivovat, může i nešťastně užitá hodnocení stejného žáka znechutit, odradit ho od práce v daném předmětu, v horším případě od jakékoliv práce ve škole.

Ve školní praxi je hodnocení nejvíce využíváno k záměru žáky motivovat. Někdy je však i zneužíváno – jako prostředku, jak zajistit kázeň ve třídě.

Díky hodnocení mohou žáci pociťovat úspěch či neúspěch, a tím je možné je podnítit k další učební činnosti. Motivace tedy může směřovat k další aktivitě, souvisí s konáním. J. Slavík hovoří o tzv. konativní funkci související především s lidskou vůlí k činu³⁸ (srov. tab. 2, kap. 2).

Podle Z. Koláře a R. Šikulové dochází z hlediska aktivit učitelů v současné škole k redukci funkce hodnocení pouze na jeho motivační funkci.³⁹ Žáci jsou ve vyučování motivováni hlavně prostřednictvím hodnocení, ostatní přirozené procesy, jak podnítit žáky k učení se zcela vytrácejí. „*Velice často je celý komplex motivů k učení nahrazován jenom hodnocením.*“⁴⁰ (srov. kap. 5.2.).

Motivační funkci však nesplňuje hodnocení automaticky. Jakékoliv učitelovo hodnocení sice vzbuzuje v žácích pocity úspěšnosti či neúspěšnosti, nestimuluje však automaticky k většímu nasazení a vyššímu výkonu. Jestliže má učitel v úmyslu skrze své

³⁴ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, In: KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*, Praha: Grada, 2005, s. 45.

³⁵ U žádného člověka nepozorujeme touhu po naplnění jen jedné potřeby, vždy se jedná o souhrn potřeb.

³⁶ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 17.

³⁷ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*, Praha: Grada, 2005, s. 46.

³⁸ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 18.

³⁹ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*, Praha: Grada, 2005, s. 46.

⁴⁰ Tamtéž.

hodnocení účelně motivovat a usměrňovat učební činnost žáků, musí vědět, kdy a za jakých podmínek působí hodnocení ve smyslu pozitivní motivace.⁴¹

2.3. Regulativní funkce hodnocení

Skrze hodnocení může učitel usměrňovat každou další učební činnost žáka.

Učitel pozorně sleduje úsilí, s jakým žák pracuje, metody a učební postupy, které žák používá. Na základě takto získaných informací je učitel schopen regulovat kvalitu žákovy práce. Děje se tomu tak za předpokladu, že učitel přichází se svým hodnocením včas, v ideálním případě je učitelův hodnotící komentář součástí učební činnosti. Pak může učitel prostřednictvím svého hodnocení ovlivňovat kvalitu žákovy činnosti, regulovat tempo i směr výuky.

2.4. Výchovná funkce hodnocení

Pomocí výchovné funkce hodnocení učitel získává možnost spolupodílet se na formování postojů a utváření hodnotového systému žáka. Může se účastnit na rozvoji pozitivních vlastností žáka (např.: svědomitost, zodpovědnost, trpělivost, cílevědomost). Hodnocením, především pozitivně laděným, může učitel působit na oblast žákovy sebevědomí. Svým hodnocením může učitel napomáhat žákovi k vytvoření postojů k sobě samému a k formování představ o hodnotách vlastní osobnosti.

Kvalitní hodnocení skýtá možnost, jak z pozice učitele kladně působit na výše zmíněné oblasti žákovy osobnosti. Naopak hodnocení nekvalitní nebo nevhodně užívané může i některé stránky žákovy osobnosti narušovat.⁴²

2.5. Prognostická funkce hodnocení

Školní hodnocení může mít i funkci prognostickou. Můžeme o ní hovořit v případě, že učitel svého žáka velmi důkladně zná, dokáže odhadnout žákův potenciál a umí nakládat s hodnocením jako s prognostickým materiálem. V takovém případě je učitel schopen relativně úspěšné předpovědi žákovy studijní budoucnosti.

⁴¹ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*, Praha: Grada, 2005, s. 46.

⁴² KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*, Praha: Grada, 2005, s. 52.

Prognostickou funkci, je-li učitelem správně použita, mohou žáci a rodiče využít především v souvislosti s hledáním a výběrem střední školy.

2.6. Diferenciační funkce hodnocení

V odborné literatuře se můžeme setkat i s diferenční funkcí hodnocení.

Hodnocení v současné škole (tak jak se s ním doposud můžeme ve většině škol setkat) umožňuje dělit žáky podle výkonu do různých skupin. Jednotlivé skupiny se „odlišují např. různou úrovní zvládnutí učiva, respektováním stanovených pravidel chování a společného soužití ve škole, pracovním tempem, učebním stylem, svými společnými zájmy, nadáním apod.“⁴³ Ve školní praxi může učitel, považuje-li to za nutné, využít tohoto dělení žáků při řešení různě náročných učebních úloh.

V současné době je trendem od této selektivní povahy hodnocení upouštět, což je dle názoru autora ku prospěchu věci. Ještě v nedávné době jsme mohli narazit v některých základních školách na poměrně nešťastnou formu diferenciace – totiž rozdělení žáků dle prospěchu na tzv. studijní a nestudijní třídy.

Další nešťastnou formou diferenciace žáků na základě hodnocení je tzv. „nálepkování“ neboli „škatulkování“.

2.6.1. „Nálepkující“ hodnocení

„Je vynikající matematik. Typický trojkař. Je to šikovný žák. Výborný sportovec. Z něj nikdy atlet nebude.“ Takové a jiné „nálepky“ dávají učitelé svým žákům.

Skrze nálepkující hodnocení se žák od učitele nedovídá prakticky nic konkrétního o postupu své učební činnosti. Zprávy typu: *„pěkné...jsi šikovný“*, mohou sice žáka potěšit, nicméně na vývoj jeho učení nemají skoro žádný vliv. Také zde může docházet k problému, kdy učitel žáka pochválí za práci, která není stoprocentní. Žák si může pomyslet: *„je to dobré, jsem pochválen, učitel mi řekl, že jsem šikovný, ale nevšiml si, že tam mám chybu...“*, případně: *„je to dobré, byl jsem pochválen, učitel mi řekl, že jsem šikovný, nic víc už nemusím, nemám co zlepšovat.“*

⁴³ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*, Praha: Grada, 2005, s. 53.

Stejně problematické může být i jednolitě odsouzení výkonu. Např. informace: „*je to hrozné...*“ může mít pro žáka celkem negativní dopad. Takovým výrokem odsoudí učitel celkový žákův výkon. Přitom je klidně možné, že žákův výkon byl neuspokojivý pouze v jednom stanoveném kritériu hodnocení. Žák si v takovém případě může zcela logicky pomyslet: „*zpackal jsem to, je to hrozné... ale co s tím?*“

Hodnotí-li učitel žákův výkon s důrazem na žákovu osobnost (např. „*ty jsi ale šikovná...*“), případně celkově („*hrozné, to se ti nepovedlo*“), neukazuje žákovi žádnou cestu ke zlepšení a nápravě, nepodává konstruktivní informaci, ze které by mohl žák těžit; neposkytuje mu korektivní zpětnou vazbu.

Positivní nálepkování může být nepříjemné i pro úspěšné žáky. Například výrokem: „*Teda Aničko, ty tvoje diktáty jsou fantastické, vždycky bez chyby. Pevně věřím, že tvoje série bude pokračovat...*“, může učitel připravit žákovi svazující závazek do budoucna. Žákyně, s pozitivní nálepkou nejlepšího češtináře, pak může pociťovat obavy ze selhání, případně se u ní mohou objevit dokonce pocity viny, když se jí očekávání učitele nepodaří naplnit.

Pro úspěšné žáky je nálepkující hodnocení jakýmsi prostředkem vnější motivace – „*dítě přestává pociťovat uspokojení z vlastní činnosti a nahrazuje ho uspokojením z pochvaly*“⁴⁴ pronesené učitelem.

Z dlouhodobého hlediska přináší pozitivní i negativní nálepkování žákům značná rizika.

U pozitivního nálepkování může docházet u žáka k přehnané sebedůvěře a někdy i k nerealistickému sebehodnocení. Žák se spoléhá na svou nálepku⁴⁵ a má pocit, že již není možnost jak se zlepšovat. Chybí mu motivace, což omezuje jeho vývoj. Současně se žák snaží chovat co nejvíce v souladu se svou nálepkou, i když tím třeba potlačuje nepříjemné pocity – „*dlouhodobým důsledkem pak mohou být psychosomatické potíže jako projev přetížení a potlačování negativních pocitů*“⁴⁶.

⁴⁴ KOŠTÁLOVÁ, H., STANG, J., MIKOVÁ, Š. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*, Praha: Portál, 2008, s. 46.

⁴⁵ Autor zde má na mysli velmi úspěšného žáka např. tzv. „jedničkáře“.

⁴⁶ KOŠTÁLOVÁ, H., STANG, J., MIKOVÁ, Š. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*, Praha: Portál, 2008, s. 47.

U negativního nálepkování může docházet u žáka k negativnímu sebepojetí. „*Aby se žák zbavil napětí, které vyplývá z rozporu mezi jeho skutečným chováním a negativním sebeobrazem, začne se chovat tak, aby tomu obrazu vyhověl.*“⁴⁷ Současně s negativním sebepojetím bývá spojena i nízká hladina sebeúcty. Žák si sám sebe přestává vážit a dělá pouze to, co se od něj očekává. Při užívání negativních nálepek si učitel po několika výkonech žáka utvoří o žákovi celkem zkreslený obraz. Další riziko negativního nálepkování můžeme pozorovat v případě, že si teprve na základě nálepky utvářejí svůj názor na žáka i další osoby školního dění, například kolegové daného učitele.

Nálepkové hodnocení může poškozovat i sociální klima ve třídě, především vztahy mezi žáky. Často chválené děti se musejí vypořádat s nízkou oblibou v kolektivu.

⁴⁷ KOŠŤÁLOVÁ, H., STANG, J., MIKOVÁ, Š. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*, Praha: Portál, 2008, s. 47.

3. KRITÉRIA A NORMY HODNOCENÍ

3.1. Rozdíl mezi kriteriálním a normativním hodnocením

Rozdíl mezi normativním a kriteriálním hodnocením je dán měřítkem, pomocí kterého se rozlišuje kvalitní výkon od toho méně kvalitního.

U normativního hodnocení shledáváme tímto měřítkem sociální normu, která je určena vzhledem k určité skupině žáků (nejčastěji vzhledem k celé třídě). Výkon žáka jako jedince je v tomto případě poměřován s výkony ostatních žáků, kteří pracují na stejném úkolu. Tento způsob hodnocení nazýváme zkouška relativního výkonu⁴⁸.

Jestliže žák docílil horšího výsledku, než jeho spolužáci, bude hodnocen jako neúspěšný, i za předpokladu, že se mu podařilo úkol splnit. Tomuto žákovi se nepodařilo dosáhnout na úroveň normy. Příklad, který velmi trefně vystihuje tuto problematiku, uvádí J. Slavík: „*při závodu ve skoku do výšky – nezáleží na překonání laťky v určité výšce, ale na tom, zda závodník skočil výš než většina ostatních*“⁴⁹. Dalším klasickým příkladem normativního hodnocení jsou přijímací zkoušky na některé vyšší stupně škol – ačkoli může uchazeč splnit podmínky určené školou, neznamená to ještě, že bude přijat. Přijat bude pouze určitý počet uchazečů, kteří podali nejlepší výkon.⁵⁰

Dle kriteriálního hodnocení záleží pouze na tom, zda byl úkol splněn či nesplněn. Žákův výkon již není porovnáván s výkony spolužáků. Řeceno pomocí výše uvedeného příkladu J. Slavíka – žákovi stačí, aby laťku, kterou učitel posadil do určité výšky, přeskočil. V takovém případě bude žák hodnocen jako úspěšný, bez ohledu na to, jakou výšku dokázali přeskociť jeho spolužáci. Tomuto způsobu hodnocení se říká zkouška absolutního výkonu⁵¹. V podstatě nám pak postačují dva stupně hodnocení, např.: prospěl – neprospěl, či splněno – nesplněno. V odborné literatuře je jako typický příklad kriteriálního hodnocení uváděna zkouška uchazečů o řidičské oprávnění. Uchazeč v této zkoušce buď uspěje – a tím získá řidičské oprávnění anebo neuspěje a může se zkoušce podrobit znovu.

⁴⁸ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 40.

⁴⁹ Tamtéž.

⁵⁰ To platí samozřejmě za předpokladu, že je velký počet zájemců o přijetí na danou školu. V dnešní době se některé školy spíše potýkají s nízkým počtem uchazečů.

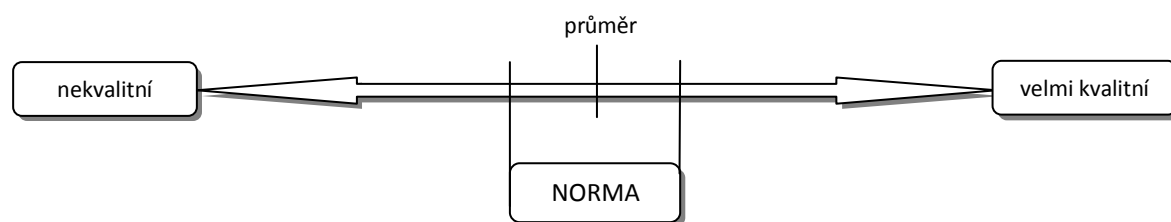
⁵¹ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 40.

3.2. Norma

Pojem norma můžeme vymezit jako závazné měřítko, podle kterého hodnotíme jisté jevy jako akceptovatelné, tedy v souladu s normou (normální), jiné jevy jako neakceptovatelné, neodpovídající normě, tedy nenormální.

Norma je využívána jako prostředek k porovnávání kvalit různých jevů. Zároveň může norma ohraničovat jakousi oblast, do které musí spadat kvality jistých jevů, mají-li být považovány za normální (viz. obr. č. 2). Tomu, co nespadá do oblasti normy, co tedy můžeme označit za „nenormální“, bývá ve školním prostředí (a nejenom tam) věnována zvláštní pozornost, ve snaze přivést je zpátky k „normalitě“ (např. výstřední, neobvyklé chování, velmi slabé výkony žáků apod.).

Obr. 2 – Norma ohraničuje oblast hodnot, které můžeme považovat za „normální“



Normou bývá označován nejčtenější výskyt určitých hodnot. Zpravidla se jedná o hodnoty poblíž středu – průměru. Za tohoto předpokladu normě neodpovídají, tedy nejsou „normální“, jak slabé výkony žáků, tak ani ty vynikající.

3.2.1. Individuální vztahová norma

Při hodnocení žáka pomocí individuální normy poměříme žákovy výkony, případně chování v rozmezí nějaké doby. Srovnáváme pouze výkony jednotlivce s jeho vlastní normou. Žákův výkon tedy můžeme označit za vynikající i v případě, že by ve srovnání s výkony ostatních žáků byl např. jen „průměrný“.

Chce-li učitel hodnotit žáka pomocí individuální vztahové normy, měl by nejprve určit pásma hodnocení; tzn. zjistit, který výkon u daného žáka může hodnotit jako nejlepší, který výkon bude průměrný a který nejhorší. Mohou k tomu sloužit jakési „vstupní testy“, které učiteli představí žákův prvotní výkon a pomocí nichž můžeme posuzovat další

žakovy výkony jako zlepšující se nebo zhoršující. Dále by měl učitel brát v potaz stupeň rychlosti, s jakým je žák schopen své výkony zlepšovat. Na základě těchto informací pak může učitel poskytnout žákovi kvalitní zpětnou vazbu.

Hodnocení prostřednictvím individuální vztahové normy nebývá ve školách plošně využíváno, přesto hraje svou nezastupitelnou roli zejména při hodnocení žáků s poruchami učení, případně žáků zdravotně handicapovaných⁵².

Hodnocení v tomto pojetí dává možnost zažít úspěch všem žákům.

3.2.2. Sociální vztahová norma

Při hodnocení žáka pomocí sociální vztahové normy porovnáváme žákův výkon s výkony jeho spolužáků. Jestliže jsme se zaměřovali u individuální normy na porovnání žakových výkonů napříč určitým časovým obdobím, pomocí sociální normy srovnáváme žákův výkon s výkony spolužáků ve stejném časovém okamžiku.

Typickým příkladem použití sociální normy při hodnocení může být odpověď učitele na otázku žáka, jak byl ohodnocen z minulého testu: „*Písenné práce mám již skoro všechny opraveny, ale ještě ti nemůžu říct známku, to budu vědět, až jak to dopadne...*“ Učitel v takovém případě nejprve opraví všechny práce, aby si mohl utvořit celkový pohled na to, jak žáci písemnou práci napsali. Zároveň si označí nejlepší a nejhorší výsledek. Na základě toho stanoví normu – vytvoří měřítko⁵³, podle kterého písemné práce ohodnotí.

Výběr sociální normy jako měřítka pro výkon jednotlivého žáka je podle některých autorů celkem nešťastný: „...nevysloveně předpokládá, že ve všem ostatním kromě hodnoceného výkonu jsou žáci stejní. Nebere v úvahu jejich různé individuální předpoklady pro daný výkon, jejich píli a talent, kulturní a sociální zázemí...“⁵⁴

S tímto tvrzením by však zcela nesouhlasil J. Slavík, podle kterého „učitelé i při hodnocení sociální normou zpravidla berou v úvahu žakovy individuální předpoklady a sny“⁵⁵.

⁵² Autor zde má na mysli situaci, kdy zdravotní handicap žákovi znesnadňuje možnosti učení.

⁵³ Učitel si udělá obrázek o „normálním“ výkonu ve třídě – srov. kap. 3.2., obr. 2.

⁵⁴ KOŠTÁLOVÁ, H., STANG, J., MIKOVÁ, Š. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*, Praha: Portál, 2008, s. 22.

⁵⁵ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 60.

Hodnocení využívající sociální vztahovou normu „představuje pro žáky psychickou zátěž zejména v prostředí zaměřeném na výkon a úspěch“⁵⁶. Odehrává se totiž uvnitř sociální skupiny – třídy a působí na něj sociální vztahy (snaha udržet si specifickou pozici ve třídě, obava z neúspěchu, z posměchu apod.)⁵⁷. Žáci si uvědomují spojitost svého postavení ve třídě s výsledky své učební činnosti. Podle Š. A. Amonašviliho může mít hodnocení na změnu sociálních vztahů ve třídě značný vliv: „...hodnocení funguje nejen jako ukazatel úspěšnosti, ale také podstatnou měrou utváří vztahy v třídním kolektivu“⁵⁸.

Na obranu užívání sociální normy ve škole je vhodné poznamenat, že člověk je i v běžném životě neustále sociálně srovnáván (např. při pracovních pohovorech, v různých soutěžích, sportu atd.). Proto je podle některých autorů užívání sociální vztahové normy při hodnocení přímo vhodné. Podle psychologa Alfreda Adlera je „uzavření dítěte do umělého psychického skleníku, v němž se nenaučí postupně zvládat zátěžové situace, zejména při sociálním hodnocení, nejkratší cestou k pozdějšímu neurotickému vývoji osobnosti“⁵⁹.

Využívá-li učitel při hodnocení svých žáků sociální vztahovou normu, měl by být na tolik schopen empatie a sociálního taktu, že dokáže využít podmínky soutěže k rozvoji učební činnosti žáků. Zároveň by si měl být zcela jistý, že žádného žáka nevystavuje nadměrné psychické a sociální zátěži, která by mohla fatálně narušit jeho sebedůvěru a sebehodnocení.

3.3. Kritéria hodnocení

Ve školní praxi se můžeme setkat s případy, kdy se učitel nechá unést celkovým dojmem, který v něm žák zanechal. Zcela spontánně pak zhodnotí situaci jednotným výrokiem: „pěkné...jsi šikovný! Hrozný! Je to celé špatné...“. Takové přímočaré hodnocení

⁵⁶ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 60.

⁵⁷ Je nutné si uvědomit, že pohlížíme na sociální skupinu – třídu na druhém stupni základní školy; čili je vhodné ji chápat v souvislosti s komplexními změnami osobnosti jejích členů. V období pubescence dochází k zásadním biologickým, psychickým a sociálním změnám. Charakteristickým znakem je hledání vlastní identity; boj s pochybnostmi o sobě samém, o své pozici ve společnosti; příznačným znakem je i tendence reagovat přecitlivěle i na celkem běžné podněty; větší impulzivita; výkyvy v sebehodnocení; snaha odpoutání se od rodiny a vstup do širších sociálních vztahů – stát se členem různých part apod.

⁵⁸ AMONAŠVILI, Š. A. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků: experimentální pedagogická studie*, Ústřední knihovna-OBIS pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, 1987, s. 32.

⁵⁹ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 61.

je citové, zcela otevřené, ale prakticky nepodává žákovi žádnou konkrétní informaci.⁶⁰ Pouze naznačuje, zda byl výkon v pořádku či nikoli. V odborné literatuře bývá toto hodnocení označováno jako holistické (celostní).

Pro výuku a rozvoj žáka je to jistě málo. Učitel by měl být schopen konkrétně a přesně popsat předpokládanou kvalitu žákova výkonu a od toho by se mělo odvíjet i jeho následné hodnocení. J. Slavík hovoří o tzv. „*podproblémech*“⁶¹, kterými by se měla škola zabývat. Jsou snadněji uchopitelné a řešitelné pro žáky. Proto by mělo být i školní hodnocení do jisté míry analytické – zaměřené na dílčí stránky posuzovaného jevu. K posuzování jednotlivých stránek hodnoceného jevu (podproblému) nám účinně poslouží kritéria hodnocení.

3.3.1. Co je kritérium hodnocení?

Kritérium hodnocení můžeme definovat jako popis dílčí stránky hodnoceného jevu, který chceme na daném jevu v nějaké kvalitě pozorovat. Kritérium samotné pak můžeme vymezit jako „*vlastnost, která se vyskytuje u více rozmanitých objektů, ale případ od případu nabývá různé míry hodnoty*“⁶². Jinými slovy můžeme říci, že objekt je hodnocen podle toho, v jakém rozsahu disponuje onou vlastností (např. čaj můžeme posuzovat jako neslazený, sladký nebo přeslazený).⁶³

Kritérium hodnocení určuje v řešené úloze nějaký „podproblém“, který je pro žáky snadněji uchopitelný. Tohoto „podproblému“ – dílčí úlohy - dosáhneme pomocí „*rozložení úlohy na její komponenty*“⁶⁴. Obecně platí, že čím je problém složitější, tím je důležitější umět jej vhodně rozdělit na dílčí části (zvolit správná kritéria hodnocení).⁶⁵ Právě v tom se ve většině lidských profesí liší odborník od laika. Odborník je i při řešení složité situace

⁶⁰ Srov. kap. 2.6.1.

⁶¹ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 41.

⁶² Tamtéž.

⁶³ Srov. kap. 3.3.2.

⁶⁴ PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál 1998, s. 70.

⁶⁵ Uvedme si pro příklad situaci, kdy pracovníku zákaznického centra selže připojení k internetu. Internet ke své práci nutně potřebuje, ale neví si rady (nebo není kompetentní) s odstraněním závady. V takovém případě svěří celý problém do rukou odborníků. Odborník rozdělí velký problém (nefunguje internet) na dílčí části: Je správně zapojen síťový kabel: ano – ne, neměnil pracovník nějaká nastavení síťového připojení či firewallu: ano – ne, je pracovník přihlášen na správném serveru: ano – ne, není problém u poskytovatele internetu: ano – ne, atd.

schopen vybrat co možná nejvhodnější kritéria hodnocení. To mu umožňuje lépe se orientovat v nepřehledné situaci a uchopit její řešení za správný konec. Umění zvolit vhodná posuzovací kritéria je nezbytným předpokladem pro ovládnutí jakékoliv činnosti. Proto plní ve školním hodnocení tak důležitý úkol.

3.3.2. Indikátory

Při hodnocení žákova výkonu sledujeme, zda se mu podařilo či nepodařilo splnit předem stanovené kritérium. Zaměřujeme zde svou pozornost na dva krajní stavy kritéria – splnil či nesplnil. Takové rozlišení označujeme jako „dvoupólové“ či „bipolární“⁶⁶. Potřebujeme-li jemnější rozdělení, vložíme mezi krajní stavy kritéria hodnotovou škálu (je vhodné vložit lichý počet mezistupňů, aby bylo snadné určit střed škály). Takto vzniklou stupnici naplnění kritéria nazýváme indikátory - indikátor je znakem kvality nebo míry naplnění kritéria.⁶⁷

Pro větší názornost použití kritérií s indikátory ve školní praxi, bude uveden příklad, které indikátory by mohly zpřesnit kritéria pro ústní prezentaci žáků. Pro větší přehlednost bude použito třístupňové škály naplnění u každého kritéria:

1 = indikátor velmi zdařilého výkonu

2 = indikátor méně zdařilého výkonu

3 = indikátor nezdařilého výkonu

⁶⁶ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 42.

⁶⁷ KOŠTÁLOVÁ, H., STANG, J., MIKOVÁ, Š. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*, Praha: Portál, 2008, s. 82.

Tab. 3 – Užití kritérií ve spojení s indikátory při ústní prezentaci žáků

KRITÉRIUM	INDIKÁTORY	
věcnost	1	Prezentující žák neodbočuje od tématu
	2	Žák se občas odchýlí od tématu, ale sám se k němu vrací
	3	Žák odbočuje od tématu, vrací se k němu až po upozornění učitele
strukturovanost projevu	1	Žák prezentuje informace v promyšleném sledu, nepřeskakuje myšlenky, nevrací se již k řešenému, neopakuje se.
	2	Žák se opakuje, někdy zpětně doplní informaci k již řečenému. Není úplně jasný sled informací.
	3	Žák nedokončuje načaté myšlenky, často se vrací k již řečenému nebo opakuje, o čem již hovořil.
samostatnost projevu	1	Žák hovoří plynule, neodřikává věty naučené nazpaměť, ani je nečte z přípravy. V případě potřeby se vhodně opře o své podklady.
	2	V některé části projevu se žák příliš opírá o své podklady. Případně některé věty odřikává z paměti.
	3	Žák čte svou práci z papíru, případně hovoří zcela mechanicky z paměti.
zohlednění odbornosti spolužáků	1	Jestliže žák použije nový termín, ujistí se, že mu spolužáci rozumějí. V ostatních případech termín vysvětlí.
	2	Žák vysvětluje termíny, aniž by to bylo potřeba. Případně vysvětluje nové termíny až po upozornění učitele.
	3	Nevysvětluje termíny - pravděpodobně je neumí vysvětlit.

(zdroj: KOŠŤÁLOVÁ, H., STANG, J., MIKOVÁ, Š. Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení, Praha: Portál, 2008, s. 82-85.)

3.3.3. Jak zařadit kritéria do práce třídy

Určitě není ke škodě se zamyslet, jak zařadit kritéria do práce třídy. Naskýtají se nám tři základní možnosti:

- Sdělit žákům již hotová kritéria
- Vytvořit kritéria společně s žáky
- Nechat žáky vytvořit svá vlastní kritéria

V prvním případě formuluje kritéria hodnocení sám učitel. Při jejich sestavení se řídí učebními cíly. Učitel by měl s žáky kritéria prodiskutovat a udělat si tak představu o

tom, zda žáci práci s kritérii porozuměli. Především je důležité, aby si žáci uvědomili, že „kritéria hodnocení jsou totožná s popisem dobře splněné práce“⁶⁸.

V druhém případě učitel vytváří kritéria hodnocení společně s žáky. Lze toho docílit při řešení nějakého úkolu nebo na základě zkušenosti s řešením. Žáci si sami povšimnou případných nedostatků a mohou navrhnout změny. Výhodou spolupráce je samotná spoluúčast žáků na vytváření hodnotících kritérií. Žáci se podílejí na utváření vlastního hodnotícího systému, což navozuje přátelskou atmosféru a větší důvěru v hodnocení.

Poslední možností je situace, kdy žáci zběhlí v práci s kritérii dokážou kritéria na základě učitelova podnětu sestavit sami. Ilustrativním příkladem, jak směřovat žáky k tvorbě *sady kritérií*⁶⁹, může být následující situace⁷⁰:

Učitel společně se svými žáky zvažují, kam se vydat na třídní výlet. Jsou limitováni počtem dní, volba místa však spočívá pouze na nich. Žáci se shodují, že by rádi vyrazili někam do přírody, kde by volný čas věnovali turistice a sportu. Učitel je tedy vyzve k práci ve skupinách, kde mají sepsat vše, co ve spojení s ubytováním a okolím ubytovacího zařízení považují za důležité. Výsledky pak mluvčí skupin prezentují nahlas. V následné diskuzi třída vyvodí seznam hledisek – kritérií: např.: přírodní lokalita (turisticky atraktivní) - ubytování v chatkách - stravování - možnost koupání – sportovní vyžití. Jednotlivá kritéria zapíše učitel na tabuli a vyzve žáky, aby se ve skupinách domluvili, co považují za ideální naplnění kritéria, co za přijatelné a co již za nepřijatelné.⁷¹ V následující třídní diskuzi se návrhy sjednotí a vznikne sada kritérií s indikátory.⁷²

Nyní má učitel společně s žáky k dispozici šikovný nástroj, pomocí něhož mohou hledat a hodnotit různé možnosti ubytování na internetu. Zaměří svou pozornost na ty, které splňují všechna požadovaná kritéria v co nejvyšší kvalitě. Zároveň budou jistě

⁶⁸ KOŠTÁLOVÁ, H., STANG, J., MIKOVÁ, Š. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*, Praha: Portál, 2008, s. 86.

⁶⁹ Srov. kap. 3.3.4.

⁷⁰ Volně podle: KOŠTÁLOVÁ, H., STANG, J., MIKOVÁ, Š. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*, Praha: Portál, 2008, s. 75-77.

⁷¹ Žáci vytvářejí indikátory kritérií.

⁷² Viz tabulka č. 4.

zohledňovat i cenu ubytování a na základě toho i případně slevovat ze svých nároků na prostřední, tedy ještě přijatelnou úroveň naplnění kritéria.

Tab. 4 – Sada kritérií s indikátory vytvořená žáky při příležitosti výběru lokality třídního výletu

KRITÉRIA	INDIKÁTORY		
	ideální	přijatelné	nepřijatelné
přírodní lokalita	Přírodní lokalita s množstvím atraktivních turistických cílů. V přilehlém okolí se nachází značené turistické stezky.	Přírodní lokalita s alespoň několika zajímavými turistickými cíli. V okolí se nachází značené turistické stezky.	Ubytování v blízkosti města, případně v lokalitě bez značených turistických tras.
ubytování v chatkách	Ubytování v chatkách se čtyřmi lůžky.	Chatky s více či méně lůžky. Ne však menší než třílůžkové a větší jak šestilůžkové.	Ubytování v jedné místnosti, kempování ve stanech.
stravování	Stravování formou plné penze přímo v areálu ubytování. Možnost baleného studeného jídla místo oběda či večeře.	Stravování formou plné penze mimo areál ubytování, nejdále však 10 minut chůzí. Možnost baleného studeného jídla místo oběda či večeře.	Stravování formou polopenze
možnost koupání	Součástí ubytovacího areálu, případně v blízkém okolí.	Do vzdálenosti 2 km od ubytovacího areálu.	Vzdálenější než 2 km.
sportovní vyžití	Volejbalové hřiště, fotbalové hřiště, stolní tenis.	Aspoň nějaké hřiště.	Areál bez jakéhokoli sportovního zázemí.

3.3.4. Sady kritérií

Ve školní praxi se žáci zcela běžně střetávají s komplexními úkoly. Většinou se jedná o nějaký text, který je vypracován s určitým záměrem – např. zpráva z plánovaného a uskutečněného pozorování, laboratorní protokol, slohová práce, kulturní deník, nějaký plakát apod.

Při řešení komplexních úkolů mohou být žákům nezanedbatelně nápomocny právě sady kritérií. Ty zcela specifikují očekávaný žákův výkon - v několika oblastech. Míru jejich naplnění pak určují indikátory. Na základě těchto informací je žák zcela obeznámen s tím, co se bude v jeho práci hodnotit. Žák přesně ví, na které složky jeho výkonu bude

kladen důraz, co bude předmětem hodnocení. Když pak dojde na vyhodnocování (sdělování výsledků), žák není napjatý. Předem ví, která kritéria se mu podařila zvládnout a na jaké úrovni.

Snad nejtypičtějším příkladem komplexního úkolu je vypracování slohové práce. Dodnes si někteří učitelé českého jazyka pokládají otázku - jak hodnotit slohové práce. Vždyť přece „musí“ přihlídnout k počtu gramatických chyb nebo k úpravě, byť je práce po stylistické stránce vynikající. Někteří učitelé hodnotí slohové práce více známkami, gramatickou a slohovou složku zvlášť (případně se zabývají i úpravou). Z těchto známek pak spočítají aritmetický průměr. Jiní volí známku jedinou dle svého nejlepšího uvážení. Jak tomu bude u hodnocení s použitím sady kritérií, se autor pokusí naznačit v následujícím oddílu.

3.3.4.1. Rozdělení kritérií podle důležitosti

Při používání více kritérií hodnocení se učitel dostane do situace, kdy potřebuje jednotlivá kritéria rozdělit podle důležitosti. Kritéria tedy seřadí v určitém sledu a tím stanoví jejich „váhu“⁷³. Pomocí váhy jednotlivých kritérií pak učitel snadno rozhodne o celkovém výsledku hodnocení.

Vrátíme-li se k otázce hodnocení slohové práce, zmíněné v předchozím oddílu, můžeme představit rozdělení kritérií podle důležitosti v praxi:

Předpokládejme, že učitel bude sledovat ve slohové práci čtyři kritéria:

- nápaditost
- strukturu
- gramatickou správnost
- úpravu práce

Učitel může každému z kritérií přiřkládat různou váhu. To může záležet na povaze práce či na osobnosti učitele. Ku příkladu může učitel považovat za nejdůležitější hodnotící kritérium nápaditost, pak strukturu práce a nejmenší váhu klást na gramatiku a

⁷³ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 117.

úpravu. Budeme-li se držet zmíněného modelu se čtyřmi kritérii, můžeme získat až 24 variant rozložení vah.⁷⁴

Tab. 5 – Možné varianty rozložení vah v kritériích: nápaditost – N, struktura práce – S, gramatická správnost – G a úprava – Ú

N - S - G - Ú	S - N - G - Ú	G - N - S - Ú	Ú - N - S - G
N - G - Ú - S	S - N - Ú - G	G - N - Ú - S	Ú - N - G - S
N - Ú - S - G	S - G - N - Ú	G - S - N - Ú	Ú - S - N - G
N - S - Ú - G	S - G - Ú - N	G - S - Ú - N	Ú - S - G - N
N - Ú - G - S	S - Ú - G - N	G - Ú - N - S	Ú - G - N - S
N - G - S - Ú	S - Ú - N - G	G - Ú - S - N	Ú - G - S - N

Z uvedené tabulky vyplývá, že velmi snadno může dojít k situaci, kdy žák mající ve své slohové práci gramatické chyby, je chválen učitelem za pozoruhodný výkon. Naopak poněkud zklamaný si může připadat jeho spolužák, jestliže vyhotovil práci v hezké úpravě a bez gramatických chyb. Aby mohl učitel těmto nedorozuměním předcházet, měl by své žáky na rozdílnost vah hodnotících kritérií předem upozornit.

⁷⁴ Viz. tabulka číslo 5

4. DOVEDNOST HODNOCENÍ A SEBEHODNOCENÍ

V předchozích oddílech byla většina pozornosti zaměřována na situace, kdy učitel vystupuje ve vyučování jako jediný hodnotitel. Chápeme-li hodnocení jako přirozenou součást veškeré lidské činnosti⁷⁵ a tudíž i jako přirozenou součást výuky, měli bychom se snažit zahrnout mezi hodnotitele všechny její aktivní účastníky – tedy učitele i žáky. „Pokud přijmeme myšlenku, že žák je v moderním vyučování chápán jako objekt i subjekt výchovy, že má k němu být přistupováno jako k aktivnímu činiteli vyučování, pak mu musíme přiznat i spolupodílnictví na procesu hodnocení, který je neoddělitelnou součástí vyučovacího procesu.“⁷⁶

4.1. „Vzdálené“ hodnocení

Může se zdát samozřejmé, že absolvováním školy by měl být člověk schopen samostatně uplatnit co největší část znalostí a dovedností, kterým se ve škole učil. Nejinak by tomu mělo být s dovednostmi hodnotit. Hodnocení je jednou z elementárních schopností, kterou by měl být člověk vybaven. Právě s touto schopností je spojena veškerá lidská aktivita. Hodnocení je její důležitou zpětnovazební součástí, proto zvládnout určitou činnost znamená zvládnout i příslušné hodnocení.⁷⁷

Ve škole je však hodnocení žákovi poněkud vzdáleno. Ještě před vstupem do této vzdělávací instituce mu hodnotící procesy splývají s jinými rozmanitými událostmi všedního života do jednoho celku. Se vstupem do školy se však hodnocení v žákových očích zřetelně zviditelňuje a stává se důležitou informací měněnou mezi (dosavadními) nejvyššími autoritami žákova života – mezi rodiči a učitelem. Ve stejném okamžiku, kdy je pro žáka hodnocení klíčovou výpovědí o jeho učební činnosti, je mu zároveň i poněkud vzdáleno, neboť je výhradně záležitostí učitele – „stává se pedagogickou pravomocí, o které se nediskutuje“⁷⁸.

⁷⁵ Srov. kap. 1.1.1.

⁷⁶ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*, Praha: Grada, 2005, s. 117.

⁷⁷ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 109.

⁷⁸ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 111.

V některých školách je hodnocení pojmáno čistě jako nástroj učitele. Pro žáka tak zůstává skryt jeho pravý smysl - hodnocení má být součástí žákovy práce a sloužit mu jako zpětná vazba pro pohotové úpravy jeho jednání.

Výmluvným příkladem může být příhoda učitele a žákyně pátého ročníku Štěpánky⁷⁹:

„Štěpánko, chtěl bych se dozvědět, jak vypočítáš příklad $753 : 12 = \dots$ při počítání na papíře mi říkej přesně postup, co děláš.“

„Nemohu počítat, když se na mě díváte!“

„Pročpak ne?“

„Protože bych udělala chybu a vy byste mi dal špatnou známku.“

„Tohle nemá nic společného se známkováním. Chci jenom vidět, jak děláš, abych ti mohl pomoci v tom, co ti ještě nejde.“

Štěpánka napíše číslo šest jako první číslo výsledku. Rychle odloží tužku a zeptá se: *„je to správně?“*

„Řekni mi, proč ses rozhodla napsat do výsledku šestku.“

Štěpánka začne šestku gumovat a povzdechne si: *„tak je to špatně.“*

Učitel ji jemně vezme za ruku a zastaví ji v gumování její správné odpovědi...

„Já zapomněla! My nesmíme gumovat...“

Učitel chtěl pomoci Štěpánce v dovednosti dělení větších čísel. Avšak žákyně Štěpánka byla zvyklá, že učitelé známkují výsledky jejího snažení a vůbec ji nenapadlo, že by ji chtěl učitel svým počínáním pomoci. Můžeme to přičítat k určitému respektu vůči učitelské autoritě. Nicméně je z toho příkladu patrné, že žákyně není zvyklá zamýšlet se nad svou činností a nad hodnocením své práce.

Kromě skutečnosti, že je hodnocení žákovi poněkud vzdálené, je také zcela odloučené od žákovy vlastní práce. Za předpokladu, že žákovu činnost hodnotí pouze

⁷⁹ CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. In: SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 110-111.

učitel a učitelovo hodnocení je to jediné, co zajímá i rodiče, ustupuje vlastní žákova činnost zcela do pozadí a ústředním bodem školního snažení se stává hodnocení.⁸⁰

Jestliže chceme, aby školní hodnocení bylo prostředkem výchovy a ne jejím cílem, musí být srozumitelným, komunikovatelným a do jisté míry i zvladatelným pojítkem mezi účastníky školního dění (učitel, žáci, rodiče). Žáci by měli být schopni hodnocení především rozumět, ale i přemýšlet o něm a diskutovat. V takovém případě se pro žáka stává z hodnocení obvyklý a užitečný pracovní nástroj. V odborné literatuře se uvádí, že takové hodnocení se stává pro žáka „*autonomním – hodnocení, které žák zvládá, jemuž do potřebné míry rozumí a které dokáže vysvětlit nebo případně obhajovat*“⁸¹.

4.2. Rozvíjení dovednosti hodnotit a sebehodnotit

Učitelé ve škole předpokládají, že na základě jejich hodnocení budou žáci schopni regulovat svou práci. Aby toho však byli opravdu schopni, musí je učitel nejprve naučit hodnotit svou práci skutečně reálně. K tomu je zapotřebí, aby učitel ovládal postupy, které povedou žáky k aktivní účasti při hodnotících činnostech. Žáky je vhodné postupně seznamovat se specifickým systémem činností, které jim umožní osvojit si dovednost hodnocení (jeden z modelů, který pracuje s procesem postupného předávání hodnotících kompetencí učitele žákům, představuje ve své práci Š. A. Amonašvili. Podle něj je východiskem propojení hodnotící činnosti učitele, společného hodnocení učitele a žáků a sebehodnocení žáků.).⁸²

Na základě učitelova pravidelného, srozumitelného a zcela konkrétního hodnocení dochází k rozvíjení žákovy dovednosti provádět odpovídající sebehodnocení. Kromě vlastní hodnotící činnosti by měl učitel vytvářet prostor pro žáka, aby se mohl zapojit do hodnotícího procesu a postupně dokázal posuzovat práci svých spolužáků, ale i výkony své vlastní. „*Když žáci přijmou roli v procesu hodnocení výsledků své vlastní práce, stávají se advokáty svých úspěchů a mohou svým učitelům dokázat, čeho dosáhli.*“⁸³ Samozřejmě že prvotní soudy žáků o své práci nemusí být zrovna realistické, nicméně konfrontací

⁸⁰ Srov. kap. 7.1. – vyhodnocení otázky č. 5

⁸¹ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 112.

⁸² AMONAŠVILI, Š. A. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků: experimentální pedagogická studie*, Ústřední knihovna-OBIS pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, 1987, s. 265-289.

⁸³ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*, Praha: Grada, 2005, s. 123.

s hodnocením učitele (a případně i spolužáků) se mohou postupně zlepšovat a více přibližovat skutečnosti.

Má-li se žák účastnit hodnotícího procesu, je důležité, aby byl obeznámen s kritérii hodnocení, aby jim dobře porozuměl, v nejlepším případě, aby se podílel na jejich utváření.⁸⁴ Zároveň významná je i formulace pro žáky srozumitelných a dosažitelných cílů učení. Jsou-li žáci obeznámeni s učebními cíli a hodnotícími kritérii své činnosti, mohou lépe organizovat svou práci, vědí, čeho mají dosáhnout a jaký výkon se od nich očekává. „Srozumitelně, jednoznačně a konkrétně formulované cíle, ke kterým budou směřovat žáci v hodině a kritéria pro hodnocení výkonu žáků umožní nejen učiteli, ale i žákům hodnotit své výkony i výkony spolužáků.“⁸⁵ To, že se žáci dokážou zamýšlet nad výkony svých spolužáků, hodnotit je na základě stanovených kritérií, jim poskytuje možnost lépe posuzovat vlastní práci. Zjišťovat silné a slabé stránky své učební činnosti.

K navození hodnotící a sebehodnotící činnosti u svých žáků může učitel použít různých technik a postupů. Pro ilustraci bude uvedeno několik z nich:

- **Použití symbolů:** je vhodné především v situaci, kdy žáci nemají žádnou zkušenost s vyjadřováním se ke své práci. Je zde možnost využít např. pohyby rukou. Na otázku: „*S jakým nasazením jste dnes pracovali?*“ žáci místo odpovědi zvednou ruku buď vysoko nad hlavu, nebo ji nezvednou vůbec, případně ji zdvihnou jen částečně – na znamení vynaloženého úsilí v jejich práci.
- **Zdůvodňování:** pomocí zdůvodňování svého hodnocení může učitel přitahovat pozornost žáků k hodnocení jednotlivých kritérií jejich práce.
- **Portfolio:** je uspořádaná složka obsahující různé žákovy práce za určité období. Poskytuje cenné informace o zkušenostech, vývoji a pokroku žáka. Ty umožňují žáku snadno posuzovat svůj učební vývoj. „*Portfolio se stává významným prostředkem žákova autonomního hodnocení, neboť vede žáka k zamýšlení se nad svou prací a nabízí mu možnost rozhodnout o kvalitě vykonané práce a vybírat na základě určitých*

⁸⁴ Srov. kap. 3.3.3.

⁸⁵ KOLÁŘ, Z., RAUDENSKÁ, V., FRÜHAUFOVÁ, V. *Didaktické znalosti a dovednosti učitelů*, Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP 2001, s. 78.

kritérií práce, které jsou žákovou chloubou a jsou dokladem úspěšného zvládnutí požadavků školy.“⁸⁶

- **Hodnotící listy:** může připravit pro jednotlivé skupiny žáků učitel. Hodnotící list může být určen k vyplnění jednomu žáku nebo celé skupině. Prostřednictvím hodnotících listů se může učitel dovědět spoustu užitečných informací o práci žáka, stejně dobře může posloužit žákovi ke kvalitní sebereflexi.
- **Dialog mezi učitelem a žákem:** prostřednictvím rozhovoru, jakési porady, se mohou učitel a žák společně zamýšlet nad rozbořením žákovy činnosti a mohou společně vytvořit plán další žákovy práce.

Otázkou, jaké techniky používají učitelé k navození sebehodnotících činností u svých žáků, se zabýval autor i ve svém výzkumu. Bylo předmětem zkoumání, jaké zajímavé strategie učitelé využívají; zdali budou uvedeny některé z výše zmíněných technik. Z provedeného výzkumu je však patrné, že většina respondentů využívá k sebehodnotící činnosti žáků výhradně formulář v žákovské knížce, který umožňuje na konci každého čtvrtletí hodnotit žákovi svůj dosavadní výkon – tím ho konfrontovat s hodnocením učitele. Jedná se tedy spíše o podobu závěrečného než průběžného sebehodnocení, které odráží komplexnější názor žáka na svou činnost.

Cílem ovládnutí dovednosti sebehodnocení je schopnost žáků samostatně vyhodnocovat svou práci a vyvozovat ze zpětného pohledu závěry pro budoucnost.⁸⁷ Kvalitní sebehodnocení se kromě jiného podílí i na utváření sebevědomí. Na základě víry ve vlastní schopnosti se člověk uplatňuje v běžném životě. Jestliže se podceňuje (což je podle Číhalové s Mayerem případ většiny mladých lidí u nás)⁸⁸, může mít výrazné problémy s hledáním zaměstnání nebo při utváření mezilidských vztahů. S problémy se však může potýkat i jedinec, který své schopnosti výrazně přeceňuje. Vést žáky ke zdravému, realistickému sebehodnocení by mělo být cílem každého učitele.

⁸⁶ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*, Praha: Grada, 2005, s. 127.

⁸⁷ KOŠTÁLOVÁ, H., STANG, J., MIKOVÁ, Š. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*, Praha: Portál, 2008, s. 62.

⁸⁸ ČÍHALOVÁ, E., MAYER, I. *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*, Praha: Strom 1997, s. 50.

5. PŘEDNOSTI A MEZE ZNÁMKOVÁNÍ

Tradiční *formou hodnocení*⁸⁹ v naší škole je hodnocení známkou. Hodnocení formou známkování (též nazýváno klasifikace) je nejrozšířenějším způsobem vyjádření hodnocení u nás. Klasifikací rozumíme „*třídění, zařazování do přesně definovaných skupin, řádů, tříd, podtříd atd.*“⁹⁰ V prostředí školy to znamená rozřazení žáků do určitých skupin s užitím pěti klasifikačních stupňů.

Užití školní známky, nejužívanější formy hodnocení u nás, provázají dlouhodobě závažné výhrady. Většina učitelů hodnotí známkování jako jednu z nejméně oblíbených a jednoduchých činností ve škole.⁹¹ Nic však nenasvědčuje tomu, že by mělo dojít k výraznějšímu omezení používání této formy hodnocení.

Je nutné si uvědomit, že samo známkování není metoda, ale pouze způsob vyjádření hodnocení. Je pomyslnou „špičkou ledovce“ celé dovednosti hodnotit, kterou učitel může ovládat lépe nebo hůře. Nicméně i způsob vyjádření hodnocení má své přednosti a meze, které se autor pokusí objasnit v průběhu této kapitoly.

5.1. Zámka a funkce informativní

Zámka je číslice vyjadřující pořadí. Zaznamenává kvalitu žákova výkonu vzhledem k určitému hodnocenému úkolu. Kromě bodů nebo procent není k dispozici jiný, stejně jednoduchý a informativní prostředek.⁹² Dvojka označuje horší výkon než jednička, trojka zase výkon kvalitnější než čtyřka nebo pětka. Školní známka ohraničuje vzdálenost žákova výkonu od vynikajícího nebo nepřijatelného bodu na škále hodnot v určitém časovém okamžiku nebo období. Jinou informaci než ono stanovené pořadí ze známky nezískáme. A právě v tom tkví její největší slabina, ale zároveň i její síla. Postačí-li nám zařazení výkonů žáků na pomyslné škále hodnot, „*nebudeme-li od školního hodnocení žádat víc než tuto primitivní, avšak klíčovou službu, nepotřebujeme nic než školní známku*“⁹³.

⁸⁹ Forma hodnocení = způsob, jakým učitel sděluje výsledky hodnocení.

⁹⁰ ČÍHALOVÁ, E., MAYER, I. *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*, Praha: Strom 1997, s. 3.

⁹¹ ČAPEK, R. Hodnocení: klasifikace na základní škole III. Jak ji chápou učitelé?, *Moderní vyučování*, roč. 11, 2005, č. 5, s. 5.

⁹² SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 124.

⁹³ Tamtéž.

Jak již bylo naznačeno, školní známka poskytuje informaci, *jak moc* žák umí (ve stupnici od jedné do pěti), ale již nesděljuje, *co* vlastně umí. Nedokáže popsat míru osvojených znalostí a dovedností. Zpětnovazebná funkce známky je do značné míry omezena. Žáci získávají odezvu ve formě číselné hodnoty, mnohdy však neznají důvody, chyby a způsob nápravy.⁹⁴ Mohou pak cítit potřebu objasnit výsledek, zamezit pocitu selhání; v takovém případě by širší zpětná vazba byla potřeba, většinou však chybí. Jestliže chce učitel prostřednictvím známky poskytnout žákovi zpětnou vazbu, musí ji opatřit vhodným komentářem, který upozorní na chyby a poradí jak směřovat další žákovu činnost.

Známka je nejběžněji vyměňovanou informací mezi rodinou a školou. Díky ní si rodiče utvářejí obraz o výkonu a chování svého potomka. Stává se pro rodiče signálem, zda učení probíhá podle jejich očekávání. V rámci určitého časového úseku si mohou rodiče utvořit jistou představu o školním vývoji jejich dítěte. Známka má však velmi nízkou informační hodnotu. Její výpověď je omezena na pouhé numerické konstatování, na jaké úrovni se žák „umístil“. Pravý smysl známky tak zůstává skryt pouze učiteli.⁹⁵ Samozřejmě, že žák může podat svým rodičům ke známce komentář a objasnit tím, jaký podal výkon a proč byl tak hodnocen. Dospělí mu však nemusí věřit, může některé informace zapomenout nebo úmyslně vynechat.

*„Rodiče se bohužel naučili pouze ptát svého dítěte, jakou známku dostalo, a ne co se vlastně dnes naučilo, co ve škole dělalo a jak mu to šlo.“*⁹⁶ V každém případě by však rodiče měli o svém dítěti vědět více. O jeho učební činnosti, o rezervách, kde by mělo přidat, o potenciálu, který se v něm skrývá, o jeho pílí, snaze, tvořivosti, o jeho schopnosti kooperovat atd. Škola by měla být schopna poskytnout dostatečný informační servis. V tomto smyslu však známka selhává.

⁹⁴ ČAPEK, R. Hodnocení: klasifikace na základní škole III. Jak ji chápou učitelé?, *Moderní vyučování*, roč. 11, 2005, č. 5, s. 5.

⁹⁵ AMONAŠVILI, Š. A. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků: experimentální pedagogická studie*, Ústřední knihovna-OBIS pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, 1987, s. 60.

⁹⁶ ČAPEK, R. Hodnocení: klasifikace na základní škole I. Jak ji chápou rodiče?, *Moderní vyučování*, roč. 11, 2005, č. 2, s. 5.

5.2. Znamky a motivace

V souvislosti s přednostmi klasifikace se někdy hovoří o motivaci dítěte - děti jsou známky motivovány. Současně s tím však vyvstává problém, kdy děti, které jsou známky skutečně motivovány, se učí zase jen pro získání dobrých známek.⁹⁷ Naučí se honit se za známky a to někdy bohužel, i bez ohledu na prostředky (žáci opisují nebo jiným způsobem podvádějí, učí se nepochopenou látku zpaměti apod.). Znamky se stávají vnější motivací k učení.⁹⁸

Vnější motivace není náležitou a permanentní motivací k učení. Nemotivuje žáky k práci samé a nepodporuje touhu po poznání a učení. „*Nešťastným systémem vnější motivace, systémem odměn a trestů poškodíme (a u některých dětí velmi výrazně) původní, vrozenou, biologicky zakotvenou vnitřní motivaci učit se.*“⁹⁹ V tomto smyslu známka, coby způsob odměny, zájem o učení nezvyšuje, ale naopak snižuje.

Znamkování je jakousi motivační náhražkou. Jestliže se žák učí o nějakém tématu, které ho baví, podněcuje jeho zájem, jde mu takové učení takřka „samo“. Samotný obsah je pak důvodem jeho učení. Dle výzkumu Susan Kovalikové se ve chvíli, kdy dojde v mozku k pochopení nějaké souvislosti, vyplaví do krve chemické látky – endorfiny, které navozují příjemné pocity.¹⁰⁰ Učení, které žák pociťuje jako smysluplné, by tedy teoreticky nepotřebovalo odměn a trestů.

V případě, že se učiteli nepodaří v žácích vzbudit patřičný zájem o probíranou látku, může být známky zneužito jako donucovacího prostředku: „...žák teprve v budoucnu pozná a ocení, že se musel učit něco, co ho nebavilo“¹⁰¹. Dochází tím k situaci, kdy známka slouží k něčemu, k čemu původně sloužit neměla.

⁹⁷ ČÍHALOVÁ, E., MAYER, I. *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*, Praha: Strom 1997, s. 16.

⁹⁸ JAROŠOVÁ, Z. Znamkování a slovní hodnocení: přednosti a omezení, *Moderní vyučování*, roč. 10, 2004, č. 9, s. 8.

⁹⁹ NOVÁČKOVÁ, J. Přednosti a rizika různých forem hodnocení: příspěvek pro kulatý stůl SKAV 17. 2. 2005, *Učitelské listy*, roč. 12, 2004/2005, č. 8, s. 5.

¹⁰⁰ KOVALIKOVÁ S. Integrovaná tematická výuka. In: NOVÁČKOVÁ, J., REJLOVÁ, J. Jestli chceme jinak hodnotit, musíme jinak učit, *Učitelské listy*, roč. 2, 1994/1995, č. 8, s. 4.

¹⁰¹ NOVÁČKOVÁ, J., REJLOVÁ, J. Jestli chceme jinak hodnotit, musíme jinak učit, *Učitelské listy*, roč. 2, 1994/1995, č. 8, s. 4.

5.2.1. Strach ze známek

Školní hodnocení a jeho nejrozšířenější podoba – známkování často žáky zneklidňuje, zúzkostňuje či zstrašuje. Můžeme tak usuzovat podle zvýšeného počtu útěků z domova či pokusů o sebevraždu dětí školního věku v době předávání vysvědčení, o kterých nás pravidelně informují média. Jedná se o závažnou problematiku, kterou nelze brát na lehkou váhu. Nemůžeme však jednoznačně očernit známku, jakožto vnější formální vyjádření hodnocení. Působí zde celá řada faktorů: jsou to především dlouhodobé i přechodné žákovy vlastnosti psychické i somatické (např. temperament, sensibilita, míra psychické stability, zdravotní stav, únava apod.), kontext hodnocení (zejména sociální podmínky – sociální klima třídy, rodiny, vztah žáka k učiteli atd.) a samozřejmě učitelův styl hodnocení.¹⁰²

Žáci podléhající strachu podávají nižší výkony, než stejně schopní žáci, kteří tak lehce strachu nepodléhají.¹⁰³ Motivace strachem nepobízí pozitivním způsobem žáky k učební činnosti a ovlivňuje tak utváření jejich vztahu k učení a ke škole.

Zdali i dnešní žáci druhého stupně základních škol pociťují podle pedagogů obavu ze známkování, se autor zeptal pedagogů ve svém výzkumu.¹⁰⁴

5.3. Zámka jako symbol

V odborné literatuře bývá jako největší přednost známky zmiňována její jednoduchost. Vyjádření číslem umožňuje celkem pohodlně srovnávat různá hodnocení mezi sebou. A to jak individuální pokrok jednotlivého žáka srovnáním předešlého výkonu s tím současným, tak hodnocení žáků mezi sebou. Jediný pohled na řadu známek nám tak umožňuje pozorovat proměnu žákova výkonu v čase anebo rozdíly mezi výkony jednotlivých žáků.

Zámka se však jako ideální prostředek pro srovnávání pouze jeví. Je sice číslicí a čísla lze jednoduše seřadit a porovnávat, ale ve skutečnosti se u známek za stejnými číslicemi může skrývat mnoho nesrovnatelných významů (to však závisí na celkovém

¹⁰² SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 142.

¹⁰³ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, Praha: Grada, 2007, s. 179.

¹⁰⁴ Srov. kap. 7.1. – vyhodnocení otázky č. 10.

přístupu učitele k hodnocení – např. užívá-li normativního či kritériálního hodnocení).¹⁰⁵ Často dochází k situaci, kdy stejnou známku obdrží více žáků za vynaložení naprosto odlišného úsilí. Znamky pak mohou vést žáky k dojmu, že nesouvisí s vynaloženým úsilím, a lze tedy být úspěšný i bez námahy.¹⁰⁶

Znamka, udělená jedinci na základě hodnocení sociální normou, určuje postavení žáka ve třídě. Žákovi je přidělena pozice úspěšného, neúspěšného či průměrného. Na základě toho pak mohou vznikat relativně stálé skupiny (např.: jedničkáři, trojkaři apod.), ze kterých se žák jen s obtížemi dostává.¹⁰⁷ Podle některých autorů tak dochází ke srovnávání nesrovnatelného (totiž žáků mezi sebou) a k zařazování, klasifikování, „škatulkování“ lidí do určitých skupin, od čehož je člověk v běžném životě ušetřen. S tím by však nesouhlasil např. psychoterapeut V. Levi, který tvrdí: *„Člověk dostává známky v práci i doma. Na ulici i na hřišti. V rekreačním středisku i na pláži... Znamka, známčička přišla na svět před námi a pobude tu déle než my: vyfasuje ji tvé sáčko i tvá postava, pracovní zařazení, reputace, sexuální přitažlivost, výdělek i názor...“*¹⁰⁸. J. Slavík k tomu dodává: *„Kdyby mezi lidmi nebyly rozdíly a kdybychom navzájem neporovnávali své výkony, stali bychom se pochybným společenstvím průměru, bez umění a bez úcty k těm, kdo něco umějí“*¹⁰⁹. To jsou jistě pádné důvody objasňující potřebu rozřazování žáků. Nicméně autor se domnívá, že primárně by měl být kladen důraz na to, aby žádný žák nebyl vystaven nadměrné psychické a sociální zátěži, která by mohla narušit jeho sebedůvěru a sebehodnocení.

V odborné literatuře je k nalezení množství argumentů, které obhajují nebo obviňují klasifikaci a poukazují na její přednosti či meze. Autor uvedl některé z nich, které považuje s ohledem na koncepci své práce za významné.

¹⁰⁵ Srov. kap. 3

¹⁰⁶ JAROŠOVÁ, Z.: Znamkování a slovní hodnocení: přednosti a omezení, *Moderní vyučování*, roč. 10, 2004, č. 9, s. 8.

¹⁰⁷ Srov. kap. 3.2.

¹⁰⁸ LEVI, V. *Umění jednat s lidmi*. In: SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 61.

¹⁰⁹ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 147.

6. PŘEDNOSTI A MEZE SLOVNÍHO HODNOCENÍ

Slovní hodnocení je kvalitativní formou hodnocení. Jedná se o „*konkrétní slovní vyjádření dosažené úrovně žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka*¹¹⁰“. Je tedy kvalitativním hodnocením výkonu nebo chování žáka vyjádřeným prostřednictvím slovní zprávy.

Současná legislativa umožňuje vedle tradičního způsobu hodnocení známkou i hodnocení slovní. Nutno však upozornit, že chce-li učitel užívat slovního hodnocení, je nutné tomu přizpůsobit celý systém výuky.

6.1. Slovní hodnocení a funkce informativní

Slovní hodnocení zahrnuje nejen informace o výsledcích žákovy učební činnosti, ale dokáže pojmut také postoje žáků, jejich dispozice, úsilí a snahu, a tím postihnout i tzv. „skryté učivo“.¹¹¹

Informativnost slovního hodnocení je odvislá od toho, zda se z něho žák dovídá kritérium hodnocení a do jaké míry se mu stanovené kritérium podařilo naplnit.¹¹² Kromě hodnocení kvality dosažených dílčích výkonů může slovní hodnocení informovat i o pravděpodobných příčinách dosaženého stavu a navrhnout kroky směřující k další učební činnosti.

Slovní hodnocení se neomezuje na pouhé konstatování situace, ale zároveň hledá příčiny, objasňuje výkony, navrhuje východiska a strategie ke zlepšení. Pro žáka to znamená, že mu dokáže poskytnout kvalitní zpětnou vazbu. Učitel se obrací na žáka formou dialogu, poukazuje na přednosti či nedostatky v žákově výkonu a nabízí doporučení jak dál postupovat. „*Cílem slovního hodnocení je diagnostikovat a informovat, kde a proč má dítě problémy a jak mu lze pomoci.*“¹¹³

V komunikaci s rodiči má kvalitní slovní hodnocení vysokou výpovědní hodnotu. Poskytuje více konkrétních informací o jejich dítěti. Rodiče se dozvídají o specifických schopnostech, které je třeba rozvíjet, o pozitivních či negativních změnách, ke kterým

¹¹⁰ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*, Praha: Grada, 2005, s. 85.

¹¹¹ SOLFRONK, J. *Zkoušení a hodnocení žáků*, In: SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 130.

¹¹² Srov. kap. 3.3.

¹¹³ SPILKOVÁ, V. *Známky či slovní hodnocení*, Učitelské noviny, roč. 99, 1996, č. 8, s. 13.

došlo, o okolnostech žákova chování atd. „*Slovní hodnocení utváří větší prostor pro spolupráci rodičů se školou.*“¹¹⁴ V ideálním případě se z komunikace mezi učitelem a rodiči stává dialog dvou partnerů usilujících o kvalitní vzdělání a rozvoj osobnosti dítěte.

To vše se však děje za předpokladu, že učitel vytvoří vhodně formulované slovní hodnocení. Právě v nesprávné formulaci tkví největší slabina slovního hodnocení. Kupříkladu výrok:

„*Alenko, kdyby ses více snažila, byla by tvoje práce lepší*“,

nám vůbec nic nesděluje o provedeném výkonu žákyně. Věta je zcela bezobsažná, neinformuje žákyni o nedostatecích, jejich příčině a možné nápravě. Neposkytuje nám žádnou bližší informaci ohledně Alenčiny práce.

6.2. Slovní hodnocení a motivace

Slovní hodnocení umožňuje směřovat pozornost na vlastní učební činnost žáka, podílí se tak na rozvoji vnitřní motivace k učení. Odpadá zde riziko bezduchého „biflování“ za účelem zisku dobré známky, žáci se neučí pro hodnocení. Nejsou stresováni neúspěchem, jako je tomu v případě špatných známek. Jsou-li vnitřně motivováni, učí se ze zájmu, zvědavosti, kvůli potřebě poznávat, zkoušet a dělat, učí se kvůli činnosti samé.

Slovní hodnocení klade důraz na pozitivní výsledky, proto může učitel prostřednictvím slovního hodnocení vždy alespoň částečně povzbudit žáka. Aby učitel dokázal povzbudit žáka k další činnosti, musí být jeho hodnocení pozitivně laděné a mělo by poukazovat na to, co se žákovi podařilo. Jistě není vždy úplně jednoduché takové hodnocení formulovat. Některé učitele může právě pracnost, s jakou je tvorba kvalitních hodnotících zpráv spojena, od používání slovního hodnocení odradit. Podle autorů E. Číhalové a I. Mayera je důležité, aby učitel ve snaze povzbudit žáka vždy našel alespoň nějakou drobnost, která si zaslouží uznání a právě tímto pozitivem započal své hodnocení, byť byl celkový žákův výkon jakýkoliv. „*Motivační působení slovního hodnocení je nejsilnější tehdy, jestliže hodnocení začneme konstatováním kladů práce, činnosti či myšlenky a to i v tom případě, když objekt hodnocení považujeme za velmi špatný. Teprve poté budeme konstatovat nedostatky – vždy zcela konkrétně, vždy s naznačením konkrétní a*

¹¹⁴ KAŠOVÁ, J. Causa slovní hodnocení, *Alfa revue*, roč. 4, 1994, č. 3, s. 31.

srozumitelné cesty k nápravě.“¹¹⁵ V případě, že učitel ve svém hodnocení nedodrží doporučené pořadí: uznání – chyba, ztratí jeho snaha povzbudit žáka na síle. Pro ilustraci je uveden následující příklad:

„Jakube, ten první příklad z prověrky si úplně zkazil. Copak neumíš dělit dvoumístným dělitelem? Další příklady už máš správně.“

Učitel v uvedeném příkladu nejprve vytýká žákovi chyby. Na závěr sděluje pozitivní hodnocení, jeho motivační působení je tím však značně oslabeno.

Podobně ztrácí část své motivační hodnoty i hodnocení, které nepřichází k žákovi včas. Je to zpětnovazebná funkce hodnocení, která umožňuje prostřednictvím kladné motivace povzbudit žáka k další práci.

Slovní hodnocení porovnává žákův dnešní výkon s výkonem předešlým, nikoli s výkony jeho spolužáků. To poskytuje učiteli možnost ocenit i částečné zlepšení u slabších žáků a tím je motivovat.¹¹⁶ Zároveň se může i více věnovat žákům nadanějším a nenechat je stagnovat. Hodnocení v tomto pojetí dává možnost zažít úspěch všem žákům.

6.3. Úskalí slovního hodnocení

Na základě četných výhrad, které užívání slovního hodnocení provázejí, se autor rozhodl vymezit prostor v samostatném oddílu k jejich shrnutí.

Za jednou z hlavních nevýhod slovního hodnocení bývá označována časová náročnost, kterou tvorba relevantního a validního hodnocení vyžaduje. Pro učitele je opravdu náročné formulovat řadu výstižných a zároveň obratně stylizovaných charakteristik svých žáků. S tím je spojené jisté nebezpečí, že „učitel časem sklouzne k používání hodnotících schémat a klišé“¹¹⁷. Aby se tomu dalo předejít, doporučují někteří autoři určité „slohové zaškolení“ pedagogů, jiní uvádějí výčet barvitých výrazů pro popis jednotlivých charakteristik žáka.¹¹⁸

Často nemusí rodiče slovní zprávě jednoznačně porozumět. To se týká především formulací, kde učitel používá zbytečně odborných termínů.

¹¹⁵ ČÍHALOVÁ, E., MAYER, I. Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ, Praha: Strom 1997, s. 31.

¹¹⁶ Srov. kap. 3.2.1.

¹¹⁷ KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*, Praha: Grada, 2005, s. 86.

¹¹⁸ Např. SCHIMUNEK, F. P. *Slovní hodnocení žáků*, Praha: Portál, 1994, s. 41-42.

Další riziko slovního hodnocení představují situace, kdy se učitelé pouštějí do hodnocení žákovy osobnosti. Dochází tak k určitému schematickému typizování, „nálepkování“ žáků.¹¹⁹ Obsahem slovního hodnocení by měl být popis žákovy „činnosti, akce, výrobku, chování atd., nikdy ne hodnocení osobnosti dítěte“¹²⁰.

Nevýhodou slovního hodnocení může být i poměrně nesnadná evidence pracovních výsledků žáků. Složitost evidování výsledků úměrně roste s počtem žáků, které učitel vyučuje.

Z uvedeného výčtu nevýhod, které skýtá užívání slovního hodnocení, docházíme k závěru, že nejvýraznějším nedostatkem slovního hodnocení je jeho nevhodná formulace. Chceme-li využít jeho pozitiv, musíme se při tvorbě hodnotících zpráv skutečně zamýšlet, stejně tak, jako se musejí nad jejich interpretací zamýšlet žáci a rodiče.

Obě formy hodnocení (známkování i hodnocení slovní) mají své klady a zápory. Není důvod klást oba systémy striktně proti sobě, obě formy mohou být nevhodné, když se jich slepě používá. Otázkou však zůstává, zda by v některých konkrétních případech nebylo užití slovního hodnocení vhodnější. To bylo také jednou z otázek, na kterou autor zaměřil svou pozornost v provedeném výzkumu.

¹¹⁹ Více jsme se problematice tzv. „nálepkující hodnocení“ věnovali v kap. 2.6.1.

¹²⁰ ČÍHALOVÁ, E., MAYER, I. *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*, Praha: Strom 1997, s. 32.

7. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce vychází z koncepce předchozích kapitol. Je založena na kvantitativním výzkumu, který byl proveden formou dotazníku. Respondenty byli učitelé druhého stupně základních škol. Cílem bylo zjistit, jak pedagogové pracují s hodnocením a převážně s jeho nejrozšířenější formou – klasifikací. Otázky jsou v dotazníku koncipovány od obecných, které mají za úkol zmapovat celkové pojetí hodnocení pedagoga (zda a jak pracuje s kritérii hodnocení, jestli se snaží rozvíjet dovednost sebehodnocení u svých žáků) ke konkrétním, které poukazují na některé nedostatky známky a zjišťují, jak je vnímají učitelé. V závěrečné části dotazníku nabízí autor alternativu ve formě slovního hodnocení a zjišťuje, ve kterých konkrétních případech by ji pedagogové uvítali a v čem spatřují největší slabinu jejího případného zavedení do praxe.

Distribuce dotazníků probíhala dvěma způsoby. Autor nejprve oslovil své přátele z řad pedagogů, s jejichž pomocí se mu povedlo několik dotazníků rozdat. Následně byly distribuovány dotazníky do běžných základních škol. Nejprve však s prosbou o provedení výzkumu autor telefonicky kontaktoval ředitele školy. Nutno podotknout, že ne vždy se autor setkal se vstřícným přístupem, především z pozice vedení školy. Příčinu je možné spatřovat ve velkém administrativním zatížení pedagogů, případně v neochotě vedení zabývat se nad rámec svých pracovních povinností dalšími aktivitami.

Jelikož autor pobývá nejen na území hlavního města, ale i v Karlovarském kraji, byli kromě učitelů druhého stupně pražských základních škol osloveni i učitelé základních škol v Sokolově a v Kraslicích.

Dotazník byl distribuován ve dvou verzích. V klasické tištěné papírové podobě a na vyžádání některých pedagogů i v podobě elektronické. Elektronickou verzi dotazníku bylo možno vyplnit on-line. Její nespornou výhodou byl komfort, který respondentům tato verze dotazníku nabízela, rychlost, se kterou mohli vyplněný dotazník vrátit autorovi a v neposlední řadě i ochrana životního prostředí. Nevýhodou pak byla absence osobního kontaktu, která neumožňovala bezprostředně reagovat na případné dotazy či nepochopení otázkám.

Celkem bylo osloveno 49 pedagogů, vyplněných dotazníků se podařilo nashromáždit 35 od 7 mužů a 28 žen.

7.1. Vyhodnocení odpovědí na otázky dotazníku

V následujícím textu budou vyhodnoceny odpovědi respondentů. Autor bude postupovat po jednotlivých otázkách v pořadí, v jakém byly řazeny v dotazníku.

1) Nejčastěji své žáky hodnotíte:

Cílem úvodní otázky bylo zjištění, jakým způsobem pedagogové své hodnocení vyjadřují.

Dotazovaní si mohli vybrat ze tří možných variant odpovědí: „*známkou, slovním hodnocením, jiným způsobem.*“ Třetí varianta byla doplněna možností rozepsat svou odpověď, čehož využil hojný počet respondentů ke zdůvodnění své odpovědi.

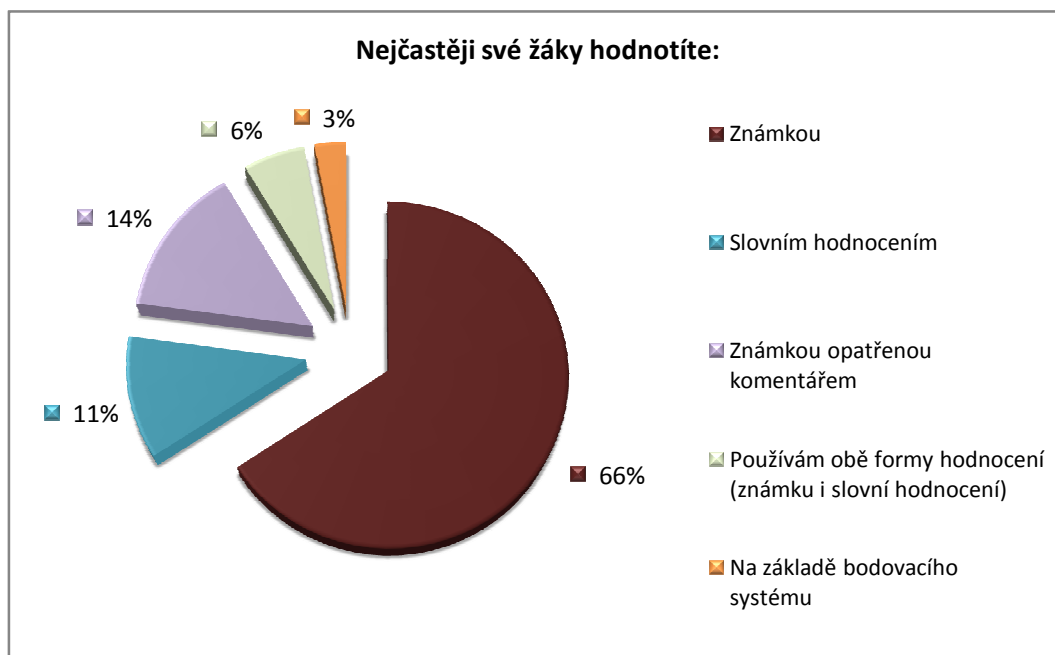
- **Hypotéza:**

Jak již bylo uvedeno v kap. 6 - známkování je tradiční formou hodnocení v naší škole. Na základě toho autor předpokládá, že většina oslovených učitelů bude své žáky klasifikovat. Dále autor očekává, že alespoň několik respondentů bude své žáky hodnotit slovně.

- **Výsledky:**

Na otázku odpovědělo všech 35 respondentů, 23 z nich své žáky hodnotí známkou, 4 pedagogové hodnotí slovně, 2 učitelé uvedli, že vyučují více předmětů, přičemž v každém využívají jinou z nabídnutých forem hodnocení (hodnotí tedy slovně i známkou). Jeden učitel používá bodového systému, který v souhrnném hodnocení převede na známku. Pět oslovených učitelů odpovědělo, že k hodnocení svých žáků užívá známek, které se vždy snaží opatřit vysvětlením – slovním komentářem. Procentuálně vyjádřeno:

Graf č. 1:



- **Závěr:**

Jak je patrné z grafu č. 1, hypotéza se potvrdila. Většina z oslovených učitelů své žáky klasifikuje (celkem 80%), menšina hodnotí slovně, případně používá obě formy hodnocení (vyučuje více předmětů, v každém předmětu používá jinou formu hodnocení). Pouze jeden z respondentů uvedl, že hodnotí jiným způsobem – používá bodovacího systému převoditelného na známky.

2) Stanovujete předem jasná kritéria, podle kterých budete hodnotit?

Tato otázka směřovala ke zjištění, zda učitelé vyvozují hodnotící kritéria, podle kterých následně posuzují výkony svých žáků. Učitel by měl být schopen konkrétně a přesně popsat předpokládanou kvalitu žákova výkonu a od toho by se mělo odvíjet i jeho následné hodnocení. Vhodně zvolená kritéria jsou předpokladem pro kvalitní zpětnou vazbu žákovi. Jsou-li hodnotící kritéria s žáky konzultována, v ideálním případě s žáky spoluutvářena, může si žák vytvořit celkem reálný obraz o budoucím hodnocení svého výkonu.¹²¹

¹²¹ Více bylo o problematice hodnotících kritérií pojednáno v kapitole 3.3.

Otázka byla uzavřená, dotazovaní měli k dispozici tři možnosti k zatrhnutí:

- a) Ano,
- b) Ano, snažím se je vytvářet společně s žáky
- c) Ne

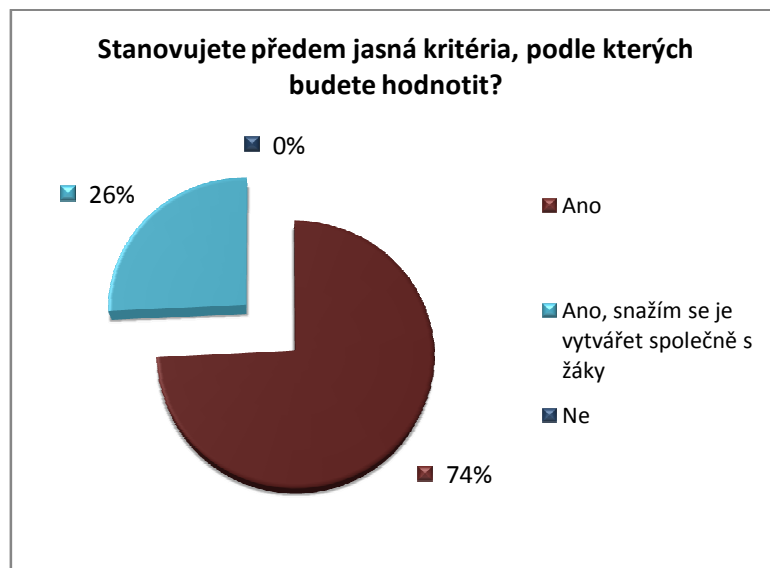
- Hypotéza:

Autor předpokládá, že většina učitelů předem hodnotící kritéria neurčuje, že hodnotí své žáky spíše podle sociální vztahové normy. Hypotéza se zakládá na osobní zkušenosti autora.

- Výsledky:

Z 35 dotázaných zaškrtnulo 26 možnost „a)“, zbývajících 9 zvolilo možnost „b)“. Otázku zodpověděli všichni, nikdo nezatrhl možnost „c)“.

Graf č. 2:



- Závěr:

Skoro tři čtvrtiny respondentů předem stanoví jasná kritéria, podle kterých posuzuje výkony svých žáků. Zbylá čtvrtina dotázaných se snaží hodnotící kritéria vyvodit společně s žáky. U této otázky se očekávání autora nenaplnila. Učitelé hodnotí na základě předem stanovených kritérií.

3) *Při hodnocení písemné práce zohledňujete:*

Otázka č. 3 byla zaměřena na rozpoznání faktorů, které mohou hodnocený výkon (v tomto příkladu písemnou práci) ovlivňovat. Autora zajímalo, zda učitelé hodnotí na základě sociální normy, individuální normy, případně zda posuzují míru naplnění kritéria v žákově výkonu.

Otázka byla uzavřená, odpovědět na ni bylo možné zaškrtnutím některé ze tří variant:

- a) Práce ostatních žáků
- b) Minulý výkon hodnoceného žáka
- c) Posuzuji, do jaké míry se podařilo žáku splnit předem stanovená kritéria hodnocení

- Hypotéza:

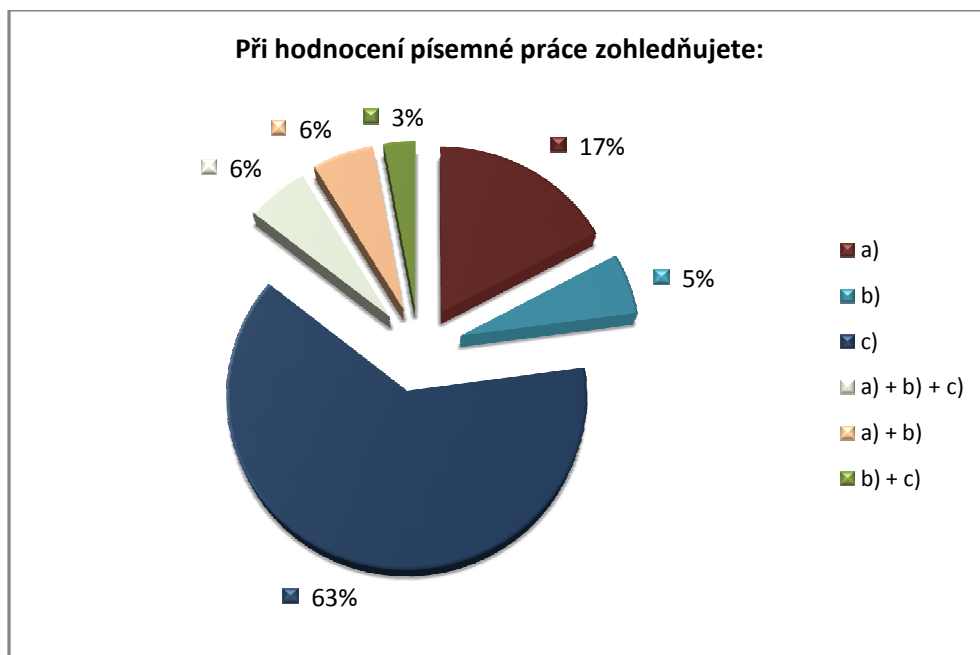
Autor se domnívá, že většina učitelů hodnotí známkami podle sociální vztahové normy. Vychází tak z předpokladu, že se jedná o nejrozšířenější model v naší škole.¹²²

- Výsledky:

Variantu „c)“: „posuzuji, do jaké míry se podařilo žáku splnit předem stanovená kritéria hodnocení“, zvolilo 22 respondentů, 6 učitelů zohledňuje „práce ostatních žáků“ a 2 učitelé přihlížejí k „minulému výkonu hodnoceného žáka“. Někteří respondenti zvolili více možností: 2 z nich všechny tři možnosti, další 2 možnost „a)“ + „b)“, jeden pedagog zvolil kombinaci „b)“ + „c)“. Přehledněji vyjádřeno v následujícím grafu:

¹²² Např.: JAROŠOVÁ, Z. Známkování a slovní hodnocení: přednosti a omezení, *Moderní vyučování*, roč. 10, 2004, č. 9, s. 8.

Graf č. 3 – pro větší přehlednost jsou uvedeny pouze zkratky odpovědí (a - práce ostatních žáků, b – minulý výkon hodnoceného žáka, c – míra naplnění předem stanovených kritérií hodnocení):



V porovnání s údaji vzešlými z vyhodnocení otázky č. 1 můžeme konstatovat následující:

- Všichni slovně hodnotící učitelé posuzují písemnou práci dle míry naplnění kritéria
- Více než polovina respondentů hodnotících výhradně známkami uvedla možnost „c)“ - „Posuzuji, do jaké míry se podařilo žáku splnit předem stanovená kritéria hodnocení“
- Všichni oslovení učitelé, kteří uvedli, že své žáky hodnotí známkou opatřenou slovním komentářem, posuzují výkon svých žáků dle míry naplnění kritéria

• Závěr:

Hypotéza autora se jednoznačně nepotvrdila. Téměř dvě třetiny respondentů při hodnocení písemné práce zohledňuje pouze, do jaké míry se žáku podařilo naplnit předem stanovená kritéria hodnocení. Pouze 17% dotázaných srovnává výkony žáků mezi sebou. Vyskytly se však i případy, kdy respondenti zahrnuly všechny tři možné odpovědi. To jest, že své žáky hodnotí na základě kritérií, dále zohledňují žákovy předchozí výkony i výkony ostatních žáků. Podle názoru autora musí být hodnocení v takovém případě pro žáka dosti nečitelné.

4) *Jak hodnotíte komplexní úkoly?*

K otázce „*Jak hodnotíte komplexní úkoly?*“ byla pro upřesnění uvedena poznámka: „*např. slohové práce, kde většina pedagogů hodnotí gramatickou a slohovou složku zvlášť*“. Jelikož je posuzování komplexních úloh náročným úkolem nejednoho pedagoga, zajímalo autora, jak k jejich hodnocení přistupují.¹²³

Výběr odpovědi byl vymezen čtyřmi možnostmi. Jednalo se tedy o otázku uzavřenou:

- a) Více známkami, ze kterých pak vypočítám aritmetický průměr
- b) Hodnotím pouze jednou známkou dle svého nejlepšího uvážení
- c) Slovním hodnocením se snažím žákovi poskytnout zpětnou vazbu
- d) Hodnotím na základě předem stanovených kritérií (příčemž k jednotlivým složkám komplexního úkolu mohu přiklánět různou váhu)

- Hypotéza:

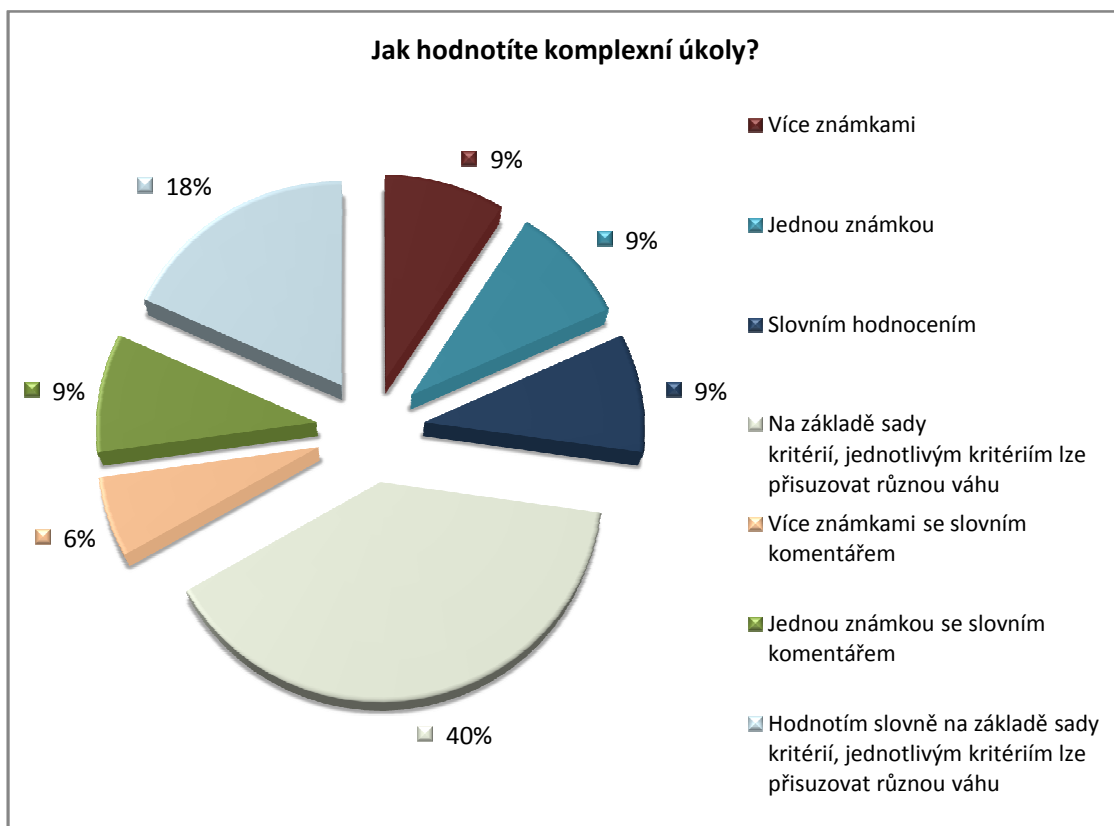
Autor očekává, že učitelé posuzují komplexní úkoly z různých hledisek, kterým přiklánějí rozdílnou váhu.

- Výsledky:

Odpovědělo celkem 33 respondentů. Třináct z nich hodnotí na základě sady kritérií, přičemž jednotlivým kritériím přiklánějí různou váhu. Dalších 6 hodnotí komplexní úlohy stejně a vyjadřuje své hodnocení slovně. Výhradně slovně hodnotí 3 učitelé. Možnost s více známkami byla zvolena třemi respondenty, v kombinaci se slovním komentářem hodnotí více známkami učitelé dva. Variantu s jednou známkou zatrhl 3 pedagogové, v kombinaci se slovním komentářem také 3. Vyjádřeno procentuálně:

¹²³ Více bylo pojednáno o komplexních úkolech v kap. 3.3.4.

Graf č. 4:



- **Závěr:**

Nejvíce respondentů hodnotí komplexní úlohy (např. slohové práce) na základě pevně daných kritérií, přičemž k jednotlivým složkám komplexní úlohy mohou přiřazovat různou váhu (např. gramatika, originalita, struktura práce apod.). Hypotéza byla naplněna.

Otázkou zůstává, zda všichni respondenti zcela pochopili otázku, případně zda odpověděli úplně pravdivě. Nesouhlasí totiž počet respondentů, kteří v otázce první odpověděli, že své žáky hodnotí slovně (celkem 6), s počtem slovně hodnocených komplexních úkolů (celkem 9).

5) *Myslíte si, že je důležité, aby se žáci naučili hodnotit?*

Otázce hodnocení a sebehodnocení byl věnován prostor v kap. 4. Hodnocení je důležitou dovedností, kterou by se měli žáci ve škole naučit.¹²⁴ Díky dovednosti sebehodnotit je člověk schopen samostatně posuzovat svou práci a vyvozovat ze zpětného pohledu závěry pro budoucnost. Autora výzkumu zde zajímá, zdali učitelé považují za

¹²⁴ SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999, s. 9.

důležité naučit žáky hodnotit a jaké techniky k navození sebehodnotících činností u svých žáků používají.

Respondenti měli dvě možnosti, jak odpovědět: „Ano“ a „Ne“. K otázce byla připojena prosba – *„jestliže ano, uveďte prosím, jaké používáte strategie, které žáky vedou k realistickému hodnocení své vlastní práce“*. Jednalo se tedy o otázku polootevřenou.

- Hypotéza:

Více odpovědí bude kladných. Nejčastější technikou k navození sebehodnotících činností u žáků bude zdůvodňování hodnocení učitelem. Hypotéza se zakládá na osobním názoru autora.

- Výsledky:

Všichni respondenti zatrhlí možnost „a) Ano“. Svou odpověď rozvedlo 65% dotázaných. Z toho 39% respondentů uvedlo v různých obměnách, že k sebehodnocení žáků slouží formulář v žákovské knížce, kde mají žáci jednou za čtvrt roku možnost zhodnotit svůj výkon. Mezi další opakující se odpovědi patří hodnocení žákova výkonu spolužáky (uvedlo celkem 17% z respondentů, kteří rozvedli své odpovědi). Dva učitelé uvedli jako základní předpoklad pro sebehodnocení žáků předem daná jasná kritéria. Z odpovědí, které byly uvedeny pouze jednou, jsou vybrány následující:

„Zdůvodnění ohodnocení, diskuze“

„Při VO hrajeme hry na reálné hodnocení“

„Na své znalosti nechám žáky říct svůj názor.“

„Žáci sami stanovují pozitiva a negativa své práce. Žáci sami zhodnotí svou práci a navrhnou si výslednou známku (většinou se shodneme).“

- Závěr:

Hypotéza se částečně potvrdila. Všichni oslovení pedagogové považují rozvíjení dovednosti hodnotit a sebehodnotit u žáků za důležité. Nejčastěji ve spojitosti se sebehodnotící činností žáků zmiňují formulář v žákovské knížce, kde mohou žáci vždy na konci čtvrtletí hodnotit svůj dosavadní výkon a tím ho porovnat s hodnocením učitele.

Otevírá se zde otázka, zda je takový způsob navození sebehodnotící činnosti pro žáky dostatečným impulsem, jak se naučit realisticky sebehodnotit.

6) *Setkáváte se někdy se situací, kdy žáci označí vaše hodnocení za nespravedlivé?*

Otázka byla zaměřena na objektivitu hodnocení, používání kritérií a již zmíněnou dovednost sebehodnocení žáků. Autora výzkumu zajímá, zda učitelé zaznamenávají nesouhlas s hodnocením z řad žáků a případně v čem pozorují jeho původ.

Oslovení učitelé mohli vybírat své odpovědi ze dvou možností: „Ano“ a „Ne“, přičemž každou možnost autor doplnil prosbou o rozvedení odpovědi. U možnosti „Ano“ – „*uved'te prosím, v čem spatřujete příčinu*“ a u možnosti „Ne“ – „*uved'te prosím, jak se takové situaci snažíte předcházet*“. Otázka byla tedy polootevřená.

- **Hypotéza:**

Autor neočekává, že se všichni pedagogové ocitají v situacích, kdy je jejich hodnocení označeno žáky za nespravedlivé. Předpokládá však nadpoloviční většinu odpovědí kladných.

- **Výsledky:**

Celkem odpovědělo 34 respondentů, z toho 17 dotázaných zvolilo možnost „Ano“ a stejný počet vybral odpověď „Ne“.

Nejvíce opakovaným komentářem u kladných odpovědí byl názor, že „*žáci nejsou dostatečně sebekritičtí, mají posunuté sebehodnocení a nedokážou objektivně hodnotit svůj výkon.*“ V různých variacích bylo tímto způsobem zdůvodněno 62% všech komentovaných kladných odpovědí.

Učitelé, kteří odpověděli, že s označením jejich hodnocení za nespravedlivé se nesetkávají, uváděli nejčastěji argument, že „*stanovují předem podmínky (kritéria), co a jak bude hodnoceno.*“ Svou odpověď takto zdůvodnilo 73% respondentů, kteří odpovídali „Ne“ a zároveň svou odpověď rozvedli. Zbylí pedagogové uvedli, že se takové situaci

snaží předcházet především pomocí zdůvodňování hodnocení: „Vysvětlit je důležité, proč hodnotím právě tak, jak hodnotím.“

Zajímavostí je, že u kladných i záporných odpovědí jsou stejnou měrou zastoupeni pedagogové hodnotící rozdílným způsobem.

- **Závěr:**

Přesně polovina učitelů, kteří zodpověděli otázku, se setkává se situacemi, kdy je jejich hodnocení označeno žáky za nespravedlivé. Může tomu tak být z mnoha příčin. Dle názoru respondentů jsou žáci nedostatečně sebekritičtí. To však souvisí s dovedností sebehodnotit. Je otázkou, zda by pedagogové neměli věnovat více času k rozvíjení právě této schopnosti u svých žáků.

Nadpoloviční většina respondentů neodpovídala kladně, hypotéza se tedy nepotvrdila.

7) Souhlasíte s tvrzením, že hodnocení je ústředním bodem celého školního snažení?

Otázka byla zaměřena na vnější motivaci žáků.¹²⁵ Autora výzkumu zajímalo, jak učitelé vnímají situaci, kdy žáci nejsou vnitřně motivováni, kdy jim hodnocení nepomáhá k učení, ale učí se pro hodnocení.

Otázka byla polootevřená, respondenti si mohli vybrat mezi dvěma možnostmi:

a) Ano

b) Ne

Zároveň byla připojena prosba o zdůvodnění odpovědi.

- **Hypotéza:**

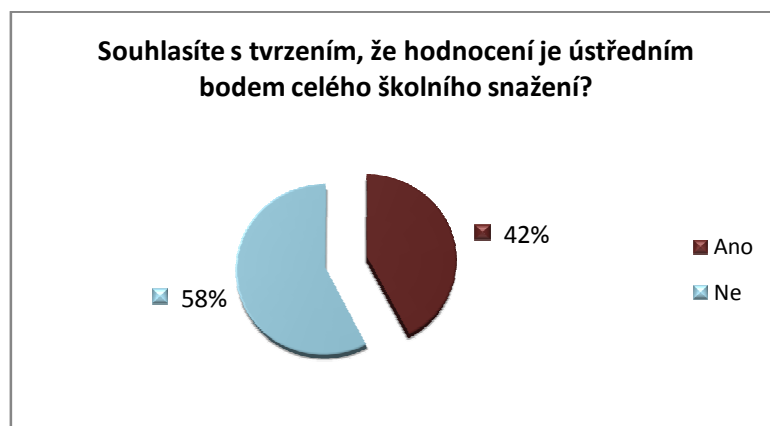
Autor očekává, že učitelé budou nesouhlasit, že uvedou, že za cíl školního snažení považují kvalitní vzdělání a rozvoj osobnosti žáka.

¹²⁵ O vnější motivaci žáků k učení bylo pojednáno v oddílech 2.6.1., 4.1. a 5.2.

- Výsledky:

Na otázku reagovalo 33 respondentů, 14 z nich považuje hodnocení za ústřední bod celého školního snažení, 19 respondentů s tvrzením nesouhlasí. Vyjádřeno procentuálně:

Graf č. 5:



Respondenti, kteří s tvrzením nesouhlasili, uváděli následující odůvodnění svých odpovědí:¹²⁶

„Školství musí hlavně vychovávat.“

„Cílem školního snažení by měly být hlavně dosažené vědomosti.“

„Důležitější jsou znalosti a umět je použít.“

„Mnohé děti to tak bohužel vnímají, učitelé se snaží vzbudit zájem o poznávání a známky používají hlavně na vyžádání dětí a rodičů.“

Respondenti, kteří hodnocení považují za cíl školního snažení, zdůvodňovali své odpovědi následovně:¹²⁷

„Je to tak nastaveno ve společnosti.“

„Na střední školy přijímají žáky podle průměru známek.“

„Známka = motivace.“

„Je důležité vědět, jak jsem na tom, jak se zlepšit, jak obstát v konkurenci.“

¹²⁶ Autor uvede jen některé z nich, které se v odpovědích respondentů objevily vícekrát, případně je shledává zajímavými.

¹²⁷ Autor uvádí jen některé z odpovědí, podobně jako v předchozím případě.

- Závěr:

Hypotéza byla částečně potvrzena. Větší část respondentů s tvrzením nesouhlasí a uvádí odůvodnění, že škola by měla v žácích rozvíjet touhu po poznání, vzdělávat je a vychovávat. Autor však očekával, že s tvrzením bude nesouhlasit mnohem větší počet respondentů.

8) *Jakou informační hodnotu (pro žáky a rodiče) má podle Vás známka?*

Cílem otázky bylo zjistit, nakolik jsou učitelé s výpovědní hodnotou známky spokojeni.¹²⁸

Své odpovědi mohli respondenti zatrhávat na tzv. Likertově škále, v rozmezí od jedné do tří, přičemž číslo 1 označovalo minimální informační hodnotu známky a číslo 3 informační hodnotu vysokou.

- Hypotéza:

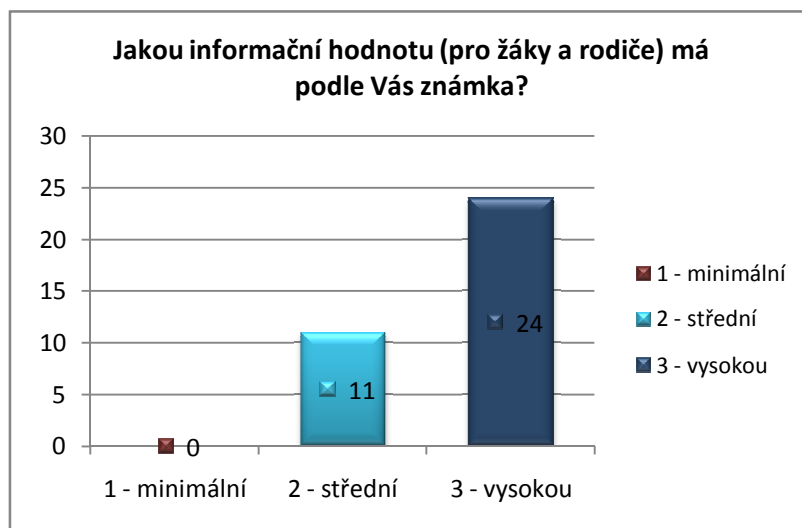
Jak bylo uvedeno v oddílu 5.1. – známka sama o sobě disponuje nízkou výpovědní hodnotou. Na základě toho autor předpokládá, že učitelé nebudou s informační hodnotou známky spokojeni.

- Výsledky:

Otázka byla zodpovězena všemi respondenty. Dvě třetiny zatrhli číslo „3“, třetina číslo „2“. Graficky vyjádřeno:

¹²⁸ Srov. kap. 5.1.

Graf č. 6:



- Závěr:

Všichni oslovení učitelé považují známku za dostatečný komunikační prostředek mezi školou, žákem a jeho rodiči. Dokonce i učitelé, kteří hodnotí své žáky slovně. Hypotéza se nepotvrdila.

9) Pokud nehodnotíte slovně, existují případy, kdybyste slovní hodnocení uvítal/a?

Jak již bylo zmíněno ve vyhodnocení otázky č. 1, autor předpokládal, že většina respondentů bude využívat tradiční formu hodnocení – známkování. Cílem otázky bylo zjištění, zda by v některých konkrétních případech neuvítali pedagogové jinou formu hodnocení, a to hodnocení slovní.

Respondenti měli k dispozici dvě varianty odpovědi: „Ano“ a „Ne“. Pokud zvolili první variantu, měli možnost svou odpověď upřesnit. Otázka byla polootevřená.

- Hypotéza:

Autor se domnívá, že užití slovního hodnocení je vhodné především ve výchovných předmětech a v hodnocení tzv. komplexních úloh. Hypotéza se zakládá na osobním názoru autora a je podpořena odbornou literaturou.

- **Výsledky:**

Celkem odpovědělo 29 respondentů, z toho 20 dotázaných zvolilo možnost „Ano“, zbývajících 9 vybralo odpověď „Ne“. Šest respondentů neodpovědělo (hodnotí slovně).

Graf č. 7:



Dohromady zdůvodnilo svou odpověď 85% respondentů. Nejčastěji by využili slovního hodnocení při posuzování výkonů žáků se specifickými poruchami učení. Dále u žáků slabých, kteří však pracují na maximum svých možností. Poté ve výchovných předmětech a při hodnocení komplexních úloh („referáty, aktuality, seminární práce – hodnotí se forma i obsah – je to věc názoru“).

Z odpovědí, které se vyskytovaly pouze jednou, uvádí autor následující:

„V případech, kdy žák propadá např. na základě neustálého podvádění, opisování, či lenosti. Když víte, že je líný a má na to. Je třeba podat zdůvodnění, ne mu dát pětku.“

„Projekty, práci ve skupině“

„Uvítal bych nejen slovní hodnocení, ale především větší vzájemnou vstřícnost v dialogu žák – škola – rodiče.“

„Slovem se vyjádří lépe drobnější rozdíly výkonu.“

„Hlavně hodnocení sociálních vztahů a chování.“

- **Závěr:**

Z grafického vyjádření je patrné, že většina respondentů by slovního hodnocení využila. V odpovědích pedagogů se nejčastěji objevilo přání slovně hodnotit integrované

žáky se specifickými poruchami učení, dále pak žáky slabé. Slovní hodnocení by někteří respondenti uvítali i ve výchovných předmětech či při hodnocení komplexních úloh. Hypotéza se tedy částečně potvrdila.

10) Myslíte si, že dnešní žáci pocít'ují strach z klasifikace?

Otázka směřovala ke zjištění, zda podle názorů pedagogů zažívají i dnešní žáci úzkost, obavy ze školního hodnocení, respektive z klasifikace.¹²⁹

Otázka byla uzavřená¹³⁰, poskytovala výběr ze dvou možností:

- a) Ano
- b) Ne

- Hypotéza:

Odpovědi budou vyvážené, autor nepředpokládá jednotný postoj učitelů na otázku, zda se jejich žáci obávají klasifikace. Hypotéza se opírá o osobní názor autora.

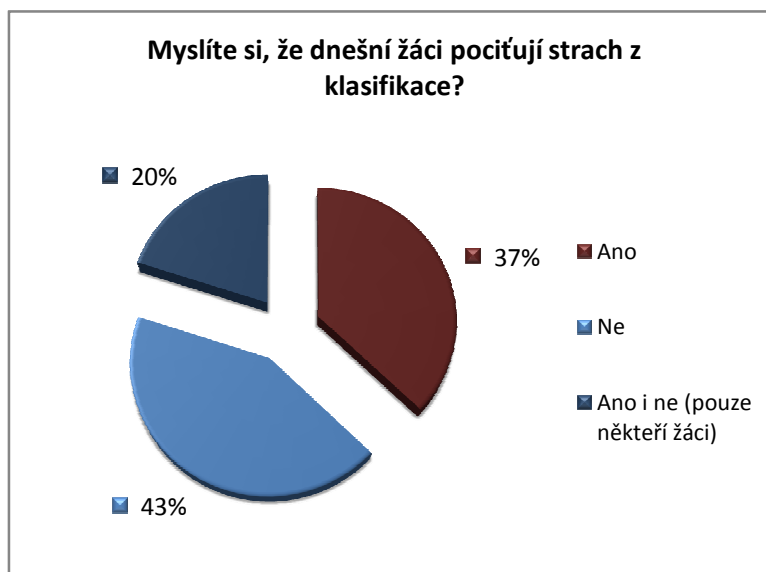
- Výsledky:

Třináct respondentů zatlhlo možnost „Ano“, 15 odpovědělo „Ne“, 7 oslovených učitelů zvolilo obě možnosti, přičemž svou odpověď doplnili komentářem. S obměnami bylo uvedeno, že záleží na individualitě žáka, nelze odpověď zobecnit. Procentuálně vyjádřeno:

¹²⁹ Problematikou strachu žáků ze školního hodnocení, respektive z klasifikace, se autor zabýval v kapitole 5.2.1.

¹³⁰ Mnozí respondenti však odpověď obohatili svými komentáři. Nutno dodat, že ku prospěchu věci.

Graf č. 8:



- **Závěr:**

Předpoklad autora výzkumu se potvrdil. Učitelé zde neprojevili jednotný názor, zda se i dnešní žáci obávají klasifikace. Mírná většina respondentů se domnívá, že tomu tak není. Zhruba čtvrtina dotázaných odpovídá, že někteří žáci strach z klasifikace pociťují, jiní ne.

11) V čem spatřujete největší problém ve snaze o zavedení slovního hodnocení?

V otázce č. 9 měli respondenti možnost zmínit některé situace, kdy by přivítali slovní hodnocení. Autora výzkumu zajímalo, v čem dotazovaní učitelé shledávají největší nedostatky v případném přechodu na tuto formu hodnocení.

Otázka byla otevřená.

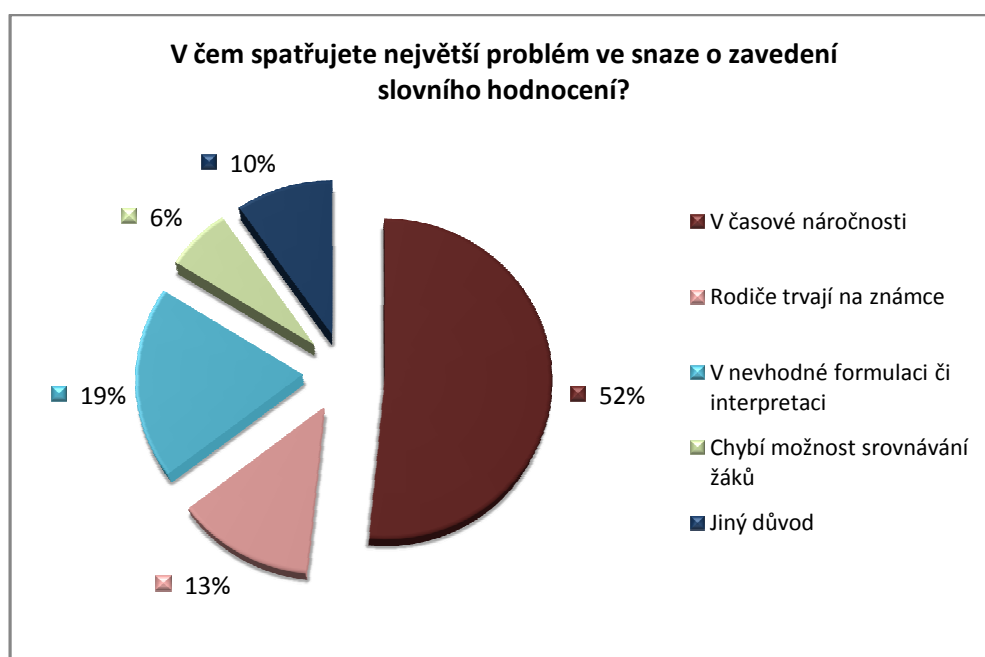
- **Hypotéza:**

Autor se domnívá, že to bude především velká časová náročnost, kterou tvorba kvalitního slovního hodnocení vyžaduje. Hypotéza vychází z pojednání o úskalích slovního hodnocení v oddílu 6.3.

- **Výsledky:**

Celkem odpovědělo 31 dotázaných. Mnozí učitelé uvedli hned několik odůvodnění. Šestnáct respondentů shledává největší potíží v zavedení slovního hodnocení především ve značné časové náročnosti, kterou pro učitele představuje. Většina učitelů poukazuje na velké množství žáků, které vyučuje. *Setrvačnost myšlení rodičů* v různých obměnách uvádějí 4 učitelé, jeho nesprávné formulace či interpretace se obává dalších 6 pedagogů. Dvěma respondentům chybí možnost srovnávání žáků. Procentuálně vyjádřeno:

Graf č. 9:



- **Komentáře:**

„...Slovní hodnocení nepovažuji za vhodné. Nakolik o tomto tématu hovořím s kolegy, mohu říct, že dříve či později člověk sklouzne k hodnocení výborný – chvalitebný atd.“

„Slohová práce pro učitele“

„Špatný pocit učitelů z nepoměru času stráveného s tvorbou slovního hodnocení a množstvím peněz na jejich výplatní pásce. Nezájem některých rodičů o slovní hodnocení.“

„...ze zkušenosti: slovní hodnocení (výstupy) ze ZŠ na SŠ se stejně nečtou.“

„...slovní hodnocení + známka je dle mého názoru nejvhodnější.“

- Závěr:

Hypotéza se jednoznačně potvrdila. Většina respondentů uvedla jako největší obtíž při užívání slovního hodnocení časovou náročnost, která je podmíněna velkým počtem žáků. Je zřejmé, že se jedná o relevantní připomínku. *„Učím 8 tříd po průměrně 25 žácích. Přiznám se, že není v mých silách, abych je poznala tak dobře, abych mohla kvalitně slovně hodnotit.“*

Jako další problémy uváděli respondenti možnost nesprávné formulace a interpretace slovního hodnocení, nezájem rodičů či nemožnost porovnání výkonů žáků.

7.2. Závěrečné shrnutí

Oslovení učitelé odpovídali celkem na jedenáct otázek. Některé výsledky autora překvapily, jak je ostatně patrné z nepotvrzených hypotéz. Při vyhodnocování dotazníků autora taktéž zarazilo překvapivé množství gramatických chyb.

Převážná většina oslovených pedagogů své žáky klasifikuje. To je v souladu s předpokladem autora, známkování je tradiční formou hodnocení v naší škole. Několik učitelů uvedlo, že své hodnocení vyjadřuje slovně.

Příjemným překvapením bylo zjištění, že skoro tři čtvrtiny pedagogů předem stanovuje jasná kritéria, pomocí kterých své žáky hodnotí. Naplnění hodnotících kritérií je pro převážnou většinu respondentů nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím tvorbu známky. Se sadou kritérií pracují učitelé při hodnocení tzv. komplexních úloh (např. slohových prací), kdy mohou jednotlivým složkám hodnocené práce přiklánět různou váhu. Předem jasné podmínky hodnocení jsou podle některých učitelů návodem, jak předejít nespravedlivému hodnocení.

Všichni oslovení učitelé považují rozvíjení dovednosti hodnotit a sebehodnotit u žáků za důležité. Nicméně nejčastěji do odpovědí na otázku, jak se snaží sebehodnotící aktivity u žáků navozovat, zmiňovali vyplňování formuláře žáky jednou za čtvrt roku do žákovské knížky. V odpovědích na následující otázku, zda bývá jejich hodnocení označováno za nespravedlivé, hromadně uváděli, že jsou žáci nedostatečně sebekritičtí a

mají posunuté sebehodnocení. Z toho vyplývá, že formulář v žákovské knížce nebude patrně ideálním nástrojem, jak naučit žáky sebehodnotit.

V otázkách zaměřených na nedostatky klasifikace, jakožto nejhojněji užívané formy hodnocení, zazněly taktéž překvapivé odpovědi. Téměř polovina respondentů se domnívá, že hodnocení je ústředním bodem školního snažení. Někteří svou odpověď konkretizovali, že známka je synonymem motivace, popřípadě že se jedná o odraz fungování společnosti. Drtivá většina respondentů považuje známku za kvalitní komunikační prostředek. Dokonce i učitelé, kteří uvedli, že hodnotí slovně. S tvrzením, že se dnešní žáci obávají klasifikace, by souhlasila zhruba polovina respondentů.

V závěru výzkumu se autor tázal pedagogů, zda by v některých konkrétních případech uvítali slovní hodnocení. Dvě třetiny respondentů se vyjádřilo kladně. Nejvíce učitelů vyslovilo přání hodnotit slovně integrované žáky se specifickými poruchami učení, případně žáky slabé, pracující na maximum svých možností. To je však velmi obtížné ne-li nereálné aplikovat v praxi. Způsob hodnocení nedílně souvisí se stylem výuky. Jen těžko si lze představit učitele, který bude část třídy klasifikovat a část hodnotit slovně. Slovně hodnotit by někteří respondenti chtěli výchovné předměty a tzv. komplexní úkoly. V odpovědích na závěrečnou otázku se však polovina respondentů shoduje, že tvorbě smysluplného slovního hodnocení brání velká časová náročnost, která je dána především velkým počtem žáků, které pedagogové na druhém stupni vyučují. Dalším častým důvodem bylo stanovisko rodičů, kteří podle odpovědí respondentů často trvají na známkách.

ZÁVĚR

Cílem této práce bylo zjištění, jak pedagogové druhého stupně základních škol pracují s hodnocením, a to především s klasifikací, která je nejrozšířenější formou hodnocení v naší škole.

V teoretické části je analyzován pojem hodnocení a školní hodnocení, je proveden popis aspektů, které mohou ovlivňovat kvalitu hodnocení a jsou vymezeny přednosti a meze dvou nejčastějších forem hodnocení. Tato část je východiskem k části praktické, která je základním pilířem celé práce.

V souladu s předpokladem autora převážná většina oslovených pedagogů své žáky hodnotí známkami. Nikdo z respondentů nepovažuje známku za komunikační prostředek s nízkou informační hodnotou. To může být dáno především užíváním hodnotících kritérií, k čemuž se hlásí tři čtvrtiny oslovených učitelů. Je zcela zřejmé, že hodnocení, které systematicky využívá kritéria, dokáže podat přesnější informaci reflektující žákův výkon, byť je vyjádřeno známkou. Aby žáci svému hodnocení porozuměli, je nutné, aby byli s hodnotícími měřítky obeznámeni, v ideálním případě, aby se spolupodíleli na jejich utváření. Naplnění hodnotících kritérií je pro většinu učitelů nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím tvorbu známky.

Dalším předpokladem pro kvalitní hodnocení je schopnost samotných žáků hodnotit. Prostřednictvím této schopnosti se žáci naučí porozumět hodnocení svého učitele a sebekriticky posuzovat svou práci. Je však nutné tuto dovednost u žáků rozvíjet. Dle provedeného výzkumu přistupují k rozvíjení této dovednosti pedagogové příliš pasivně a měli by se na tuto oblast více zaměřit. Problematické navozování sebehodnotících aktivit u žáků by bylo zajímavé věnovat samostatnou práci.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- AMONAŠVILI, Š. A. *Výchovná a vzdělávací funkce hodnocení ve vyučování žáků: experimentální pedagogická studie*, Ústřední knihovna-OBIS pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, 1987.
- ČAPEK, R. Hodnocení: klasifikace na základní škole I. Jak ji chápou rodiče?, *Moderní vyučování*, roč. 11, 2005, č. 2, s. 5.
- ČAPEK, R. Hodnocení: klasifikace na základní škole III. Jak ji chápou učitelé?, *Moderní vyučování*, roč. 11, 2005, č. 5, s. 5-6.
- ČÍHALOVÁ, E., MAYER, I. *Klasifikace a slovní hodnocení: zkušenosti z praxe na ZŠ*, Praha: Strom 1997.
- JAROŠOVÁ, Z. Známkování a slovní hodnocení: přednosti a omezení, *Moderní vyučování*, roč. 10, 2004, č. 9, s. 8-9.
- JAROŠOVÁ, Z. Známkování není totéž co hodnocení, *Moderní vyučování*, roč. 10, 2004, č. 8, s. 8-9.
- KAŠOVÁ, J. Causa slovní hodnocení, *Alfa revue*, roč. 4, 1994, č. 3, s. 30-34.
- KOLÁŘ, Z., RAUDENSKÁ, V., FRÜHAUFOVÁ, V. *Didaktické znalosti a dovednosti učitelů*, Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta UJEP 2001.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*, Praha: Grada, 2005.
- KOŠTÁLOVÁ, H., STANG, J., MIKOVÁ, Š. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*, Praha: Portál, 2008.
- NOVÁČKOVÁ, J., REJLOVÁ, J. Jestli chceme jinak hodnotit, musíme jinak učit, *Učitelské listy*, roč. 2, 1994/1995, č. 8, s. 4-5.
- NOVÁČKOVÁ, J. Přednosti a rizika různých forem hodnocení: příspěvek pro kulatý stůl SKAV 17. 2. 2005, *Učitelské listy*, roč. 12, 2004/2005, č. 8, s. 5-7.
- PASCH, M. a kol. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál 1998.
- PROCHÁZKOVÁ, L. Způsoby hodnocení žáků, *Školství*, roč. 16, 2008, č. 2, s. 10.
- SCHIMUNEK, F. P. *Slovní hodnocení žáků*, Praha: Portál, 1994.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*, Praha: Grada, 2007.
- SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999.

SPILKOVÁ, V. Znamky či slovní hodnocení, *Učitel'ské noviny*, roč. 99, 1996, č. 8, s. 13.

TUČEK, A. *Problémy školního hodnocení*, Praha: SPN, 1966.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: DOTAZNÍK PRO UČITELE.....	73
---	----

Příloha č. 1: DOTAZNÍK PRO UČITELE

Vážení pedagogové,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník bude sloužit výhradně jako studijní materiál k mé diplomové práci na téma „Hodnocení v současné škole se zaměřením na 2. stupeň základní školy“.

Velice Vám děkuji za ochotu a čas, který dotazníku věnujete.

Petr Čížko

1) Nejčastěji své žáky hodnotíte:

- a) Známkou
- b) Slovním hodnocením
- c) Jiným způsobem (prosím upřesněte)

.....

2) Stanovujete předem jasná kritéria, podle kterých budete hodnotit?

- a) Ano
- b) Ano, snažím se je vytvářet společně s žáky
- c) Ne

3) Při hodnocení písemné práce zohledňujete:

- a) Práce ostatních žáků
- b) Minulý výkon hodnoceného žáka
- c) Posuzuji, do jaké míry se podařilo žáku splnit předem stanovená kritéria hodnocení

4) Jak hodnotíte komplexní úkoly?

(např. slohové práce, kde většina pedagogů hodnotí gramatickou a slohovou složku zvlášť)

- a) Více známkami, ze kterých pak vypočítám aritmetický průměr
- b) Hodnotím pouze jednou známkou dle svého nejlepšího uvážení
- c) Slovním hodnocením se snažím žákovi poskytnout zpětnou vazbu
- d) Hodnotím na základě předem stanovených kritérií (přičemž k jednotlivým složkám komplexního úkolu mohu přiklánět různou váhu)

5) Myslíte si, že je důležité, aby se žáci naučili hodnotit?

(jestliže ano, uveďte prosím, jaké používáte strategie, které žáky vedou k realistickému hodnocení své vlastní práce)

a) Ano

b) Ne

.....

.....

.....

6) Setkáváte se někdy se situací, kdy žáci označí vaše hodnocení za nespravedlivé?

a) Ano - uveďte prosím, v čem spatřujete příčinu:

.....

.....

.....

b) Ne - uveďte prosím, jak se takové situaci snažíte předcházet:

.....

.....

.....

7) Souhlasíte s tvrzením, že hodnocení je ústředním bodem celého školního snažení?

(prosím, zdůvodněte svou odpověď)

a) Ano

b) Ne

.....

.....

.....

8) Jakou informační hodnotu (pro žáky a rodiče) má podle Vás známka?

(1 – minimální, 3 – vysoká)

1 2 3

9) Pokud nehodnotíte slovně, existují případy, kdy byste slovní hodnocení uvítal/a?

a) Ano – upřesněte prosím v jakých případech/situacích

.....

.....

.....

a) Ne

10) Myslíte si, že dnešní žáci pocítují strach z klasifikace?

a) Ano

b) Ne

11) V čem spatřujete největší problém ve snaze o zavedení slovního hodnocení?

.....

.....

.....

Hodnocení v současné škole se zaměřením na druhý stupeň základní školy

The Assessment in Current Lower Secondary School

Petr Čížko

The objective of this diploma thesis has been a finding of how the lower secondary teachers use various types of assessment, particularly markings, the most common form of assessment in our country.

In the theoretical part of this diploma thesis the terms of assessment and school assessment are being analyzed. This is followed by stating of aspects affecting the quality of assessment and determining the advantages and disadvantages of the two most frequently used forms of assessment - marking and verbal assessment. This part is an introduction to the practical and also main part of this diploma thesis.

In line with author's prediction, generalities of the interviewed teachers use markings to assess their students. None of the educationalists finds a mark as a mean of communication with a very low informative value. This fact could be caused by the assessment criteria used by three quarters of the asked teachers. Most teachers consider the fulfillment of the assessment criteria as the deciding factor in creating a mark.

Part of a quality assessment is also the students' ability to assess. By mastering this subject the students will understand the teacher's assessment as well as have the ability to self-critique their own work. Nevertheless it is import to help the students to develop this skill. According to my study, the teachers' approach to this particular subject is rather passive and would need an improvement.